



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS

MÔNICA LEITE DA NÓBREGA

**LITERATURA EM SALA DE AULA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO ROMANCE**

CAJAZEIRAS-PB
2018

MÔNICA LEITE DA NÓBREGA

**LITERATURA EM SALA DE AULA:
SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O 9º ANO COM O GÊNERO ROMANCE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras-PB, como requisito para obtenção de título de Mestre, área de concentração Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.

CAJAZEIRAS-PB

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

N337l Nóbrega, Mônica Leite da.
Literatura em sala de aula: sequência didática para o 9º ano com o gênero romance / Mônica Leite da Nóbrega. - Cajazeiras, 2018.
114f.: il.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lílian Fonseca Dias.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) UFCG/CFP, 2018.

1. Letramento literário. 2. Sequência didática. 3. Pós-colonialismo.
I. Dias, Daise Lílian Fonseca. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

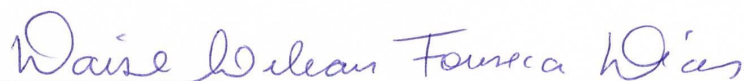
UFCG/CFP/BS

CDU - 028.4(043.3)

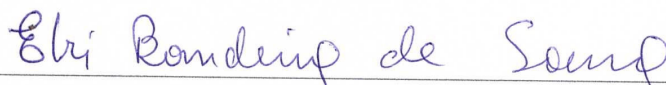
Dissertação submetida à Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do
título de Mestre em Letras, pelo PROFLETRAS

BANCA EXAMINADORA

Cajazeiras, _____ de _____ de 2018.

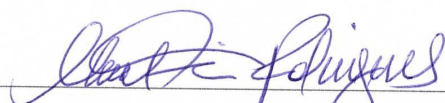


Prof.^a Dra. Daise Lillian Fonseca Dias (CFP/UFCG)
Orientadora



Prof. Dr. Elri Bandeira de Sousa (CFP/UFCG)

Examinador interno



Profa. Dr. Manoel Freire Rodrigues (UFRN/Pau dos Ferros)

Examinador externo

Profa. Luisa de Marillac Ramos Soares (CFP/UFCG)

Suplente

Dedico este trabalho, com todo o meu amor, ao meu filho Diogo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela sua infinita bondade, minha eterna gratidão.

Ao meu filho Diogo, que mesmo muito pequeno, entendeu todas as vezes que mamãe precisou se ausentar.

Ao meu esposo Paulo Leonardo, por ter me dado todo o apoio necessário para concretização desse sonho.

Aos meus pais, todo meu reconhecimento e amor. Obrigada pelos ensinamentos, pela doação e por terem, desde muito pequena, me apresentado ao encantador universo dos livros.

A minha irmã Mayane, meu exemplo na academia e na vida.

A toda minha família, pelo carinho de sempre.

Minha gratidão especial aos meus sogros, Paulo Roberto e Annete Celestino, pela atenção e carinho dispensado todos os dias. Obrigada pela presença em minha vida.

A minha orientadora, Profa. Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias, pelos ensinamentos que carregarei por toda a vida, meu sincero reconhecimento. Obrigada pela paciência, compromisso, responsabilidade, mas sobretudo pelo carinho com que conduziu cada palavra, seja ela falada ou escrita, dessa orientação.

Aos colegas de turma, pela amizade.

Aos queridos Wellington, Ivaneide, Jaqueline e Danielle, companheiros nas idas e vindas ao campus e aos congressos, obrigada pela parceria e cumplicidade.

Aos professores Elri Bandeira e Hérica Paiva, pelas pertinentes críticas e sugestões direcionadas ao texto na fase de qualificação, meu muito obrigada.

Aos demais professores do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Campus de Cajazeiras, pelos tão valiosos conhecimentos socializados durante esses dois anos de convivência, demasiados agradecimentos.

A coordenação do Mestrado Profissional em Letras – Profletras, do Campus de Cajazeiras, obrigada pela responsabilidade e eficiência.

A Capes, pelo incentivo financeiro.

“Um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer”

Ana Maria Machado

RESUMO

São inúmeras, no contexto educacional, as publicações que versam sobre o ensino de literatura nas escolas. Trata-se de um número que reflete um desafio e, portanto, uma preocupação de boa parte dos educadores: a formação do leitor literário crítico. Estaríamos nós, educadores, realizando eficiente mediação para formação de alunos leitores de literatura? Como podemos agir, em sala de aula, para promover o letramento literário? Com base nessas inquietações, procuraremos, à luz de teóricos diversos, buscar alternativas metodológicas para guiar o nosso trabalho em sala de aula, visando (re)significar o contexto da ação docente, com vista a formação leitora do aluno. Dessa forma, esta dissertação busca analisar as teorias que circulam sobre o ensino de literatura, mais especificamente sobre a leitura literária na escola; reconhecer, à luz da Linguística Aplicada e dos pressupostos da crítica pós-colonialista, a importância da obra trabalhada para a promoção do letramento em sala de aula e apresentar, de acordo com os postulados de Cosson (2014), uma sequência básica para turmas de 9º ano do ensino fundamental, a partir de uma adaptação do romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë. Para tanto, o aporte teórico conta com os postulados de Cosson (2014), Colomer (2007), Zilberman (2012) e Terra (2014), principalmente. No tocante à Linguística Aplicada e ao pós-colonialismo, nos fundamentamos em Moita-Lopes (2006), Dias (2011), Bonnici (2000 e 2005), Said (1994 e 2003), Kanavillil Rajagopalan (2013) e Hall (1996). Acredita-se que a proposta de intervenção aqui apresentada possa contribuir para o trabalho com textos literários. Pretende-se, acima de tudo, desconstruir alguns (pré)conceitos ainda arraigados no discurso de muitos professores, uma vez que a proposta prevê o descortinamento de questões coloniais e pós-coloniais que o texto-base da sequência didática enseja.

Palavras-chave: Letramento literário, Sequência didática, pós-colonialismo.

ABSTRACT

There are many publications in the educational context that deal with the teaching of literature. They show a challenge and, therefore, a concern of many teachers: the formation of literary readers. In this perspective, a professional of this área could ask himself/herself: would us teachers be efficient mediators in this process of forming critical readers of literature? How could we act in classes to promote literary literacy? Based on these questions and in many scholars, this research aims at finding methodological alternatives to guide teachers work as an attempt to give new meanings to the context of teachers practices, in order to help the development of students' reading skills. Thus, this dissertation analyzes theories about teaching literature, especially about literary reading in the school context; to recognize, according to Applied Linguistics views and Postcolonialist theories, the novel that will guide our proposal of developing of literary literacy in school, according to Cosson (2014), which is a basic didactic sequence for students of the Brazilian 9th grade school year, having as the main text, the novel *Jane Eyre* (1847), by the English writer Charlotte Brontë. For such an enterprise, the theoreticall support will come from Cosson (2014), Colomer (2007), Zilberman (2012) and Terra (2014), among others. In relation to Applied Linguistics and Postcolonialism, Moita-Lopes (2006), Dias (2011), Bonnici (2000 e 2005), Said (1994 e 2003), Kanavillil Rajagopalan (2013) and Hall (1996). We believe that the intervention proposal here presented will be a decisive tool for the work with literary texts that can help readers (teachers and students) deconstruct some precepts and prejudices still present in their discourses, since we will unveil colonial and postcolonial issues that the main text bring into light.

Keywords: Literary literacy, didactic sequence, postcolonialism.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. LEITURA LITERÁRIA E ENSINO.....	14
1.1 LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LITERATURA	14
1.2 LITERATURA E ENSINO	30
1.3 LETRAMENTO (LITERÁRIO).....	45
2. METODOLOGIA.....	62
2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES	62
2.2 NATUREZA DA PESQUISA	63
2.3 PROPOSTA METODOLÓGICA EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO.....	64
3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 9º ANO.....	69
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PARA O TEXTO LITERÁRIO)	69
3.2 SEQUÊNCIA BÁSICA (SB): UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	106

INTRODUÇÃO

Há anos, no contexto educacional, discutimos sobre a relevância da leitura como ferramenta essencial para o alcance de outras tantas competências e habilidades. Inúmeras são as publicações que versam sobre a temática e reconhecem, na ocasião, que apesar dos incontáveis avanços registrados, vivemos, ainda, imersos naquilo que poderíamos caracterizar de “crise” no tocante a formação de sujeitos leitores, conforme problematiza Zilberman (1991) em seu livro *Leitura em crise na escola*. Nas escolas, os alunos em geral ainda não consolidaram o gosto pela leitura, tampouco leem com proficiência muitos dos textos com os quais se deparam.

No campo da literatura, levando-se em conta essa constatação, indaga-se: como tem acontecido, por parte de nossos professores, a mediação para formação de alunos leitores de literatura? Tem sido, nesse cenário, o professor um sujeito leitor? Como podemos agir, em sala de aula, para promover o letramento literário?

Nesse cenário, inúmeros pesquisadores, tais como Cosson (2014), Colomer (2007), Zilberman (2012), Terra (2014), Brait (2015), Jouve (2012) e Compagnon (2010), ancorados em teorias diversas, tanto no Brasil quanto no exterior, têm discutido sobre a leitura literária na escola, procurando evidenciar o lugar que deve ser ocupado pela mesma. Concomitante a essa discussão, tais pesquisadores têm preconizado alternativas metodológicas que possam guiar o trabalho do professor, visando (re)significar o contexto da ação docente, com vistas a promoção da formação leitora do aluno.

Em decorrência da propagação das teorias sobre o ensino de literatura e almejando consubstanciar a formação de seus leitores, surge, conforme mostra Cosson (2014), a perspectiva de trabalho baseada no letramento literário. Segundo esse autor:

(...) devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola. A questão a ser enfrentada não é se a escola deve ou não escolarizar a literatura [...], mas sim como fazer essa escolarização sem descaracterizá-la, sem transformá-la em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu poder de humanização (COSSON, 2014, p. 23).

O trecho acima enfatiza que a abordagem com o letramento literário consiste em conduzir, em sala de aula, um trabalho com a literatura que não atrole o princípio desta área, que seria a humanização. Essa preocupação justifica-se,

principalmente, pelo fato de não termos sido apresentados, durante muito tempo, no que se refere à escolarização da literatura, a orientações claras acerca desse processo.

Erroneamente, anos de práticas foram e, em muitos casos, continuam marcados por abordagens em que o texto literário ocupava um espaço secundário, servindo para que o professor apresentasse as características do gênero, priorizasse a vida do autor e, em alguns casos, servisse, ainda, para exemplificar determinadas estruturas linguísticas. Não havia um comprometimento com a formação leitora do aluno. Quando a proposta de trabalho chegava perto do desejável, trabalhava-se a vertente da fruição sem o devido estudo sistemático do texto, como esperamos que a escola o faça. Mesmo reconhecendo-a como válida, a fruição é apenas uma das muitas interfaces do letramento literário. Cosson (2014, p. 47) declara que: “As práticas de sala de aula precisam contemplar o processo de letramento literário e não apenas a mera leitura das obras”. E acrescenta: “[...] para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização [...] promovendo o letramento literário” (COSSON, 2014, p. 17).

Diante do cenário acima apresentado, o presente trabalho visa contribuir para uma (re)significação do trabalho com o texto literário em sala de aula, quanto aos objetivos de ensino, com vistas a promoção de alunos leitores de literatura, competentes, capazes de depreender significados sobre o que leem e, acima de tudo, extrair sentido de suas leituras. Questionaremos as práticas ainda tão comuns em nossas escolas, que consistem em privilegiar somente atividades de metaleitura, aqui caracterizadas como àquelas denominadas estudo do texto, extração de características de estilo e historiografia literária.

Enfatizaremos o papel do professor que, na mediação da leitura literária, figura como um dos agentes mais importantes do processo. Como sugere Lajolo (1993, p. 108): “o professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.” Lajolo destaca a condição leitora do professor como premissa fundamental para que ele possa envolver os seus alunos em atividades de leitura. A ele cabe a tarefa de convencer, persuadir. Para isso, admite-se que o exemplo seria a primeira e a melhor condição para formação do aluno leitor.

Nossa proposta consiste, no nível macro, na proposição de uma intervenção didática, baseada no modelo de sequência básica criada por Cosson (2014), para turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir do romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë. Para tanto, procuraremos analisar as teorias que circulam sobre o ensino de literatura, mais especificamente sobre a leitura literária na escola; apresentar,

de acordo com os postulados de Cosson (2014), uma sequência básica, a fim de ajudar na consolidação do letramento literário; e, reconhecer a grandiosidade da obra trabalhada para a promoção do letramento em sala de aula.

Tendo em vista o público para o qual direcionaremos a proposta de intervenção, caracterizada como sequência básica, trabalharemos com uma versão infanto-juvenil de *Jane Eyre*, traduzida e adaptada por Miécio Tati e publicada em 1971, pelas Edições Ouro. A versão escolhida apresenta linguagem mais clara, enredo mais curto e, portanto, mais atrativa e acessível para o contato do leitor iniciante, tudo isto comunga com o que defende Machado (2002), acerca do uso de versões adaptadas de obras longas. Além disso, a edição que utilizaremos é recheada de imagens igualmente atrativas para o aluno que ainda se encontra no ensino fundamental. Reconhecemos que antes, porém, por parte do professor, faz-se necessário um contato com a edição original da obra, por ser, naturalmente, mais rica em detalhes.

A escolha da obra justifica-se pela grandiosidade que envolve seu enredo e ao mesmo tempo pela gama de temáticas que, ao serem reconhecidas, compreendidas e discutidas, constituem importante ferramenta para promoção do letramento literário em sala de aula. Publicado originalmente em 1847, sob o pseudônimo masculino de Currer Bell, *Jane Eyre* romance homônimo da escritora inglesa Charlotte Brontë é uma obra primária do gênero *Bildungsroman* – Romance de Formação - e apresenta uma mulher emancipada, à frente do seu tempo. Além do viés feminista, a obra condiciona uma reflexão acerca da raça humana, podendo ser inserida na perspectiva da crítica póscolonialista, uma vez que percebemos, através das personagens Bertha Mason, a jamaicana, e Jane Eyre, a narradora inglesa, indícios de superioridade da raça branca sobre qualquer outra raça.

Escrito em primeira pessoa, num tom direto, com linguagem, estrutura e estilo convidativos, *Jane Eyre* conta a história da menina órfã, que depois de passar a morar na casa dos tios, é covardemente maltratada, principalmente depois que o seu tio, o Sr. Reed, veio a falecer. Seu temperamento forte a fez ser enviada para um internato, onde foi aluna e, posteriormente, devido a sua dedicação, professora. Anos depois, resolvida a mudar de vida, Jane passa a trabalhar como governanta na mansão do Sr. Rochester, cuidando de uma garota protegida do seu patrão. Rochester e Jane se apaixonam e ele a pede em casamento. No dia do casamento, porém, ela descobre que ele era casado e mantinha a sua esposa Bertha, presa no sótão. A loucura teria sido a causa da prisão dessa mulher naquele ambiente que lhe é hostil (a Inglaterra, a mansão do marido inglês, etc). Depois

de muitas reviravoltas, o final da história é marcado pelo reencontro de Jane e Rochester e pelo casamento de ambos, após a morte de Bertha.

A escolha de *Jane Eyre*, uma obra clássica da literatura universal, reconhecidamente de grande aceitação entre o público-leitor das mais diversas faixas etárias, como obra norteadora para compor a sequência didática justifica-se também pela beleza com que a autora, Charlotte Brontë, advoga a causa feminina, tão urgente para ser trabalhada e discutida em todos os segmentos de ensino, embora ela não se sensibilize com a situação de uma mulher oriunda de uma colônia inglesa.

Torna-se evidente, a partir desse breve resumo da história, que a escritora Charlotte Brontë foi destaque ao construir uma personagem feminina além do seu tempo e, portanto, à frente dos padrões estabelecidos para a época. Em um tempo em que as mulheres eram sustentadas pelos seus maridos, Jane Eyre busca a independência e autossuficiência, conquistadas através de trabalho.

Além do enredo envolvente, a atmosfera gótica que envolve a trama é bastante convidativa para jovens leitores. A ambientação, representada pela mansão “mal-assombrada”, a tragicidade que gira em torno do enredo, assim como o emaranhado de episódios que nos conduzem ao desfecho são elementos atrativos que, em geral, costumam ser apreciados pelo público em geral, notadamente aquele para o qual se destina a proposta de intervenção aqui apresentada.

O conhecimento e o despertar para a leitura da obra na perspectiva póscolonial é fruto das discussões vivenciadas na disciplina *Leitura do texto literário*, ministrada pela professora Daise Lilian Fonseca Dias, no Mestrado Profissional em Letras - Profletras, polo de Cajazeiras – PB. A experiência justificou a ideia de que o professor, a partir do seu repertório de leitura e, portanto, de sua sensibilidade diante do texto literário é o principal responsável para conquista do aluno leitor.

Dessa forma, reconhecendo o letramento literário como um dos maiores objetivos do campo da literatura, nossa proposta sugere um cuidado especial, quanto ao trabalho com o texto literário. Para tanto, estruturamos nossa pesquisa da seguinte forma:

O capítulo 1, denominado *Leitura Literária e Ensino*, contemplará uma discussão voltada para a necessidade de (re)significação das aulas de literatura, com vistas à promoção do letramento literário. Para tanto, buscaremos analisar as contribuições da Linguística Aplicada para o trabalho com a literatura (no caso, de língua estrangeira, embora em língua portuguesa); procuraremos reconhecer as condições essenciais para a consolidação do letramento literário, dentre as quais destacaremos a condição leitora do

professor. E ainda, suscitaremos questionamentos, ao tempo em que buscaremos analisá-los, acerca do que preconizam os documentos oficiais do MEC e diversos autores, em relação ao ensino de literatura.

O capítulo 2, *Metodologia*, englobará os objetivos, instrumentos utilizados, justificativa e processo de escolha da obra que será trabalhada. Trata-se do detalhamento do caminho percorrido para elaboração da Sequência Básica (SB), idealizada com base em Cosson (2014).

No capítulo 3, intitulado de *Proposta de intervenção para o 9º ano*, apresentaremos a SB elaborada a partir do modelo idealizado por Cosson (2014), uma vez que reconhecemos a SB como importante ferramenta na prática de letramento literário em sala de aula. Como ponto de partida utilizaremos a obra *Jane Eyre*, traduzida e adaptada por Miécio Tati e livremente inspirada no clássico inglês de mesmo nome, da escritora Charlotte Brontë.

Por fim, reconhecemos que a relevância da proposta que será apresentada ao longo desse trabalho reside, principalmente, no fato de se tratar de uma proposta para sala de aula. Esperamos contribuir com a comunidade, alunos e professores, uma vez que a partir das discussões levantadas sobre leitura, literatura e ensino, poderemos fazer um alinhamento de nossas posturas e concepções para melhor atuação em sala de aula.

1. LEITURA LITERÁRIA E ENSINO

1.1 LINGUÍSTICA APLICADA E ENSINO DE LITERATURA

Podemos dizer que a Linguística Aplicada (LA) tem suas bases mais sólidas lançadas na segunda metade do século XX. O ensino de línguas estrangeiras, há muito tempo, é um tema em discussão em vários lugares do mundo. Disseminou-se durante a II Guerra Mundial (1939-1945) nos Estados Unidos e na Europa, quando percebeu-se a necessidade que os soldados tinham em trocar informações entre aliados e inimigos falantes de outras línguas. Assim, era necessário mais engajamento no estudo da linguagem, uma vez que, o panorama da época destaca que, antes da II Guerra, o ensino de línguas carecia de aprimoramentos, especialmente porque o único objetivo era ensinar a ler.

Cabe ressaltar que a LA era um campo de estudo, nesse período, vinculado somente à teorização sobre os processos de ensino-aprendizagem de língua e atrelado diretamente à Linguística, disciplina-mãe. Essa característica ajudou no desenvolvimento da disciplina nos anos posteriores. Inicia-se, assim, a propagação dos métodos de ensino de língua estrangeira pelo mundo ocidental.

No contexto acadêmico, a ocorrência do termo Linguística Aplicada (LA) é considerada, até certo ponto, recente. O primeiro evento que discutiu sobre LA aconteceu no ano de 1946, quando, na Universidade de Michigan, nos EUA, os professores Charles Fries e Robert Lado ministraram um curso em que a LA foi a temática norteadora. O conteúdo era voltado basicamente para o ensino de línguas estrangeiras.

No Brasil, a LA começa a se consolidar como campo de investigação no final dos anos 1960. À professora Maria Antonieta Alba Celani, é dado o título de precursora dos estudos referentes à LA em todo território brasileiro. Moita-Lopes (2013, p. 15) explica que, de forma mais institucionalizada, no final dos anos 1960, nas mãos de Maria Antonieta Alba Celani, a LA começa verdadeiramente a ganhar mais espaço no meio acadêmico e científico. É fundado, através de Celani, o Programa de Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas da PUC-SP, agora intitulado Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem.

Em 1964, dada a divulgação dos pressupostos teóricos da LA impulsionada por Celani, foi realizado o primeiro Congresso da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA). A associação desencadeou, a partir da realização do primeiro congresso, sistemáticas discussões que contribuíram demasiadamente para que os

estudiosos começassem a dissociar a LA da Linguística pura, reconhecendo-a como ciência à parte. Embora reconhecendo a tênue linha que une a Linguística à LA, passou-se a considerar esta última como entidade própria.

O ano de 1990, período de ampla discussão da LA em todo o Brasil, é marcado pela fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Considerada importante locus para reflexão, a associação fomenta, na sua essência, o reconhecimento da LA como esfera voltada para resolução de problemas relacionados com a linguagem da vida real e não como mera aplicação das teorias linguísticas.

Também no contexto local, iniciativas diversas propõem um olhar para a LA, como exemplo citamos o V Colóquio de Linguística Aplicada da UNIFESP, realizado em maio de 2017, cujo tema foi “Desafios Tecnológicos nos Estudos Linguísticos”. Esses eventos visam criar espaços, cada vez mais sólidos, para propiciar diálogo, dando à LA visibilidade e merecido destaque.

Como se percebe, inúmeros esforços têm sido empreendidos no sentido de divulgar amplamente os pressupostos da LA e suas implicações para os mais variados contextos sociais. Eventos científicos, publicações e implantação de programas de pós-graduação são ações cada vez mais recorrentes no âmbito da academia. Esses fatores têm contribuído para ampla divulgação dos pressupostos da LA.

Apesar de todo o veemente debate vivido nas últimas décadas em torno da LA, ainda se percebe, no cenário atual, controvérsias no que tange à atuação dessa ciência no meio acadêmico. Há, por um lado, os que apontam indefinição dos limites entre a linguística e linguística aplicada, reconhecendo esta última como sendo subárea da primeira; por outro lado, há os que a caracterizam como disciplina voltada exclusivamente para a aplicação de modelos linguísticos. Em linhas gerais, percebe-se que, mesmo em meio às controvérsias podemos reconhecer que a LA conquistou espaço próprio no contexto atual, podendo ser reconhecida como campo de pesquisa autônomo.

Reconhecemos o potencial avanço da LA no contexto acadêmico brasileiro. Com o propósito de buscar relacionar-se com áreas até então consideradas distantes, a LA tem se fincado, cada vez mais, entendendo que as diversas áreas do conhecimento podem manter estreitas relações. Além disso, a LA concebe as diferenças, advindas das diversas áreas, como positivas e necessárias.

Para fins didáticos e, portanto, melhor entendimento acerca da expansão da LA é imprescindível atentarmos para dois significativos momentos desse percurso, denominados de “viradas”. A fim de facilitar o entendimento do percurso realizado pela

LA, procuraremos explicar cada uma dessas viradas, que tanto foram marcantes no desenvolvimento e fortalecimento da LA como ciência autônoma. A primeira virada, ocorrida no final dos anos 1970, foi impulsionada por Widdowson (1979) quando o mesmo buscou distinguir a Linguística, já amplamente conhecida, da LA. Na ocasião, era nítida a restrição da LA ao ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na língua inglesa. Observou ele que:

É uma suposição comum entre professores de línguas [...] que sua área deva ser de algum modo definida por referência a modelos de descrição linguística criados por linguístas. [...] Essa mesma suposição domina a linguística aplicada. O próprio nome é uma proclamação de dependência. Bem, não tenho nada contra linguistas. Alguns de meus melhores amigos são linguistas etc. Mas acho que devemos ter cuidado com sua influência [...] E quero sugerir que a própria linguística aplicada como um ramo teórico da pedagogia de ensino de línguas deva procurar um modelo que sirva seu propósito (WIDDOWSON, 1979, p. 235).

As palavras de Widdowson enfatizam a ideia de liberdade proclamada em seus textos. Para ele, era imprescindível dissociar a Linguística (mãe), da LA. E reforça, ressaltando que “a Linguística Aplicada só pode ser uma área autônoma de investigação na medida em que se livrar da hegemonia da linguística e negar as conotações de seu próprio nome” (WIDDOWSON, 1979, p. 235).

A segunda virada ocorre quando a LA começa a atuar em contextos diferentes daqueles relacionados com o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e passa a contemplar, por exemplo, outras disciplinas do currículo, também ensino-aprendizagem de língua materna, letramentos e até outros contextos diferentes dos escolares. Nesse momento, a LA começa a operar envolvendo um conjunto de práticas de pesquisa e reflexão, que contribuirá, consideravelmente, com os rumos do processo de ensino-aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento. Trata-se de um campo de atuação que passa a extravasar os muros da escola, alcançando todas as esferas sociais. Ao buscar ampliação de suas investigações “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (MOITA-LOPES, 1996, p. 3).

Ademais, a LA passa a contemplar também discussões sobre temas bastante pertinentes, como o fazer docente, feminismo e pós-colonialismo, por exemplo. Isso responsabiliza o professor, de certa forma, a inserir tais questões no dia a dia de sala de aula, tornando as aulas de literatura portas de acesso à esfera social. Sobre essa questão, Moita Lopes (2006, p. 97) adverte:

Para construir conhecimento que seja responsivo à vida social, é necessário que se compreenda a LA não como disciplina, mas como área de estudos, na verdade como áreas tais como estudos feministas, estudos *queer*, estudos sobre negros, estudos afro-asiáticos etc. Pesquisadores originários de diferentes disciplinas (sociologia, história, antropologia etc.) convergem para essas áreas e passam a focalizar tópicos comuns, atuando no que chamei um processo transdisciplinar de produção de conhecimento.

Dessa forma, o fazer da LA atrela-se à necessidade de inserirmos a discussão apresentada acima no contexto de sala de aula e, conseqüentemente, os sujeitos por ela representados. É chegado o momento de também ouvir um sujeito diferente do modelo europeu, de classe média, homem e branco legitimando, assim, o fazer responsivo à vida social proposto pela LA. Afinal, é papel da LA considerar os múltiplos sujeitos. É importante ainda lembrar de “contemplar as vozes do Sul” (MOITA LOPES, 2006, p. 103).

Ao propor uma especial atenção às vozes do Sul, reconhecemos que um trabalho em torno de *Jane Eyre* poderá contribuir para o alcance desse objetivo proposto pela LA. Temos, no clássico vitoriano de Charlotte Brontë, uma personagem caribenha emudecida ao longo de todo o romance. À Bertha não é dado o direito da voz. Tal feito é recuperado somente no romance *Wide Sargasso Sea* (1966), da jamaicana Jean Rhys. Diretamente inspirado na personagem Bertha Antoinette Mason, o romance dá voz à jamaicana que vive na Inglaterra, nele ela é a narradora de sua própria história.

Considerada precursora das narrativas pós-coloniais, Jean Rhys promove, em *Wide Sargasso Sea* (1966), uma desconstrução do discurso eurocêntrico ao conceder voz ao sujeito colonizado, representado por Antoinette Mason, a personagem Bertha, de *Jane Eyre*. Rhys não a nomeia de Bertha, já que esse teria sido um nome dado a ela por Rochester, fato que emula a renomeação de terras colonizadas. A publicação deste romance “abriu questões a respeito da reescrita, do colonialismo e da literatura sobre o gênero” (BONNICI, 2000, p. 177).

Tendo realizado esse percurso histórico, feito essas considerações acerca do seu viés crítico e procurando discutir de que forma a LA está atrelada à prática de sala de aula indaga-se: didaticamente, o que vem a ser Linguística Aplicada? O debate é complexo. A definição de LA requer, antes de tudo, uma reflexão acerca da linguagem, uma vez que esta ocupa lugar central na vida humana. Trata-se de uma condição que oportuniza a interação entre os indivíduos, pois se estabelece a partir da interlocução – ação

concretizada em dados momentos de práticas sociais. A importância da linguagem reside essencialmente na possibilidade das pessoas interagirem entre si, nas práticas efetivas de uso da língua. Essas condições justificam o foco de diversos trabalhos direcionados ao estudo e compreensão da linguagem, em especial, da Linguística.

A linguística, por exemplo, é uma ciência que tem a língua como objeto de estudo. As teorias de Ferdinand de Saussure, linguísta suíço, considerado o pai da linguística, resultaram no desenvolvimento e fortalecimento da linguística enquanto ciência autônoma. Saussure teve suas aulas colecionadas por dois de seus alunos, Charles Bally e Albert Sechehaye, e reunidas no livro chamado *Curso de Linguística Geral* que veio a ser publicado no ano de 1916, três anos após a sua morte. Lido e estudado até os dias atuais reconhecemos que, de acordo com os preceitos saussurianos, a língua é analisada a partir de sua abstração e não do uso que fazem dela.

Nesse cenário, A LA nasce, portanto, como ramificação da linguística, consagrando-se, mais tarde, como ciência autônoma. Seu objeto de estudo contempla a linguagem como prática social. Embora no início tenha se voltado para a aprendizagem das línguas estrangeiras, a LA volta-se, nos dias atuais, para aprendizagem da língua materna ou qualquer outra abordagem que contemple a língua em movimento, conforme tratamos acima ao mencionarmos as “viradas”.

As primeiras definições acerca do termo Linguística Aplicada (LA) apontavam para a aplicação da linguística teórica no ensino de línguas, ou seja, tratava-se de uma ciência que delimitava a melhor técnica de ensino para trabalhar determinados conteúdos de linguagem. Apesar de não ter sido totalmente abolida, observa-se ampliação quanto à definição de LA. Moita Lopes (2006, p. 18) esclarece que:

A compreensão de que a LA não é aplicação da Linguística é agora um truismo para aqueles que atuam no campo[...]. Tendo começado sob a visão de que seu objetivo seria aplicar teorias linguísticas [...], a LA já fez a crítica a essa formulação reducionista e unidirecional de que as teorias Linguísticas forneceriam a solução para os problemas relativos à linguagem com que se defrontam professores e alunos em sala de aula. [...] como é possível pensar que teorias Linguísticas, independentemente das convicções dos teóricos, poderiam apresentar respostas para a problemática do ensinar e do aprender em sala de aula?

Moita Lopes (2006) reconhece que a perspectiva que considerou durante muito tempo a LA como sendo derivada da linguística teórica é reducionista e unidirecional. Não seria possível, ainda de acordo com o ponto de vista do autor, que problemas efetivos

do cotidiano de sala de aula pudessem ser solucionados com a mera aplicação da teoria de determinada ciência. O entendimento que aponta a LA como chave para solução dos problemas detectados em sala de aula é simplista, uma vez que essa área do conhecimento exige também investigação e fundamentação teórica.

Ao reconhecer a LA como espaço de discussão para enfrentamento de demandas sociais que façam uso da linguagem, Widdowson (1996, p. 125) concebe-a como “[...]uma área de investigação que procura estabelecer a relevância de estudos teóricos da linguagem para problemas cotidianos nos quais a linguagem está implícita.” De forma clara, o autor não descarta a importância do estudo teórico, suprimido em alguns discursos que apontavam a LA como mera aplicação. Não se trata de considerar um aspecto em detrimento de outro (teoria ou prática), mas reconhecer que, dialogando, as várias facetas implicadas na LA podem acarretar significativas melhorias para a compreensão de aspectos cruciais do campo da linguagem. Entendendo a LA nessa direção, Brumfit (1995, p. 27) completa definindo-a como: “[...] investigação teórica e empírica de problemas reais nos quais a linguagem é uma questão central[...]”.

Mesmo reconhecendo o posicionamento de teóricos quanto à identidade própria da LA, ainda é comum, no cenário acadêmico-científico, a associação da LA à disciplina de Linguística. Trata-se de uma tendência que pode ser tomada como natural, tendo em vista a proximidade das abordagens que deram origem às duas ciências. Ao discorrer sobre as relações entre LA e Linguística e procurando justificar as causas que justificam a relação entre esses dois campos do conhecimento, Kleiman (1988, p. 52) esclarece:

A questão é histórica porque a Linguística Aplicada emergiu um tanto tardiamente em relação ao momento que se configuraram importantes problemas de ensino de língua materna no país e foram os linguistas os que ocuparam os espaços de atuação aplicada que hoje a LA também reivindica. Esses linguistas propunham-se, no fim da década de 1960, ao responder às perguntas de professores confusos pelo insucesso com novos estudantes que a democratização do ensino trazia para a escola, e pelo novo objeto – comunicação na língua – que a Lei 5. 692/71 instituíra.

Sabe-se que a polêmica em torno da delimitação de objetos de investigação da LA e da Linguística suscitada por Kleiman (1998) faz-se presente ainda nos dias atuais. Justifica-se pelo aparecimento tardio da LA, pois antes de sua ampla divulgação, a Linguística já contemplava, no seu arcabouço de preocupações, questões que hoje são debatidas no contexto da LA. Ainda há, portanto, dificuldades no que concerne à delimitação da fronteira onde acaba a Linguística e começa a LA. Talvez essa

preocupação resida no fato de reconhecermos, a partir do viés múltiplo da LA, que não há fronteiras. As diferentes áreas do conhecimento dialogam entre si, possibilitando ações colaborativas.

A Linguística, desde as primeiras teorizações propostas por Saussure, estabelece a língua como objeto de estudo. A fala, por sua vez, por apresentar característica dinâmica e variável, não foi tomada como objeto de reflexão de Saussure. A intencionalidade, as características de articulação do falante e entonação, por exemplo, são elementos que tornam a fala específica de cada indivíduo que a produz. Trata-se de uma marca pessoal e intransferível dessa ciência. Somam-se a isso, as características específicas de falantes de regiões, grupos sociais e idades diferentes, por exemplo.

Essas considerações acima talvez justifiquem que o enfoque norteador dos estudos saussurianos gira em torno das questões predominantemente teóricas do campo da linguagem. Não se privilegiava a linguagem em seu uso real, uma vez que essa condição estaria perto da fala. No *Curso de Linguística Geral*, talvez antevendo o aparecimento da LA, os organizadores registraram uma preocupação de Saussure, ao registrar que “era necessária uma Linguística da fala”.

Assim, enquanto a Linguística volta-se predominantemente para os estudos formalistas que tiveram as ideias de Saussure como inspiração, a Linguística Aplicada, que surgiu décadas após as discussões provocadas pelo pensamento saussuriano, emerge na época em que estavam em voga as ideias gerativistas propostas por Chomsky. Reconhecendo que enquanto Chomsky e Saussure encararam a língua do ponto de vista teórico, enaltecendo sempre seu caráter científico, a LA buscava algo inovador quando, desde a época do seu surgimento, procurou privilegiar a linguagem em uso.

Dessa forma, era evidente para LA que as formalizações teóricas discutidas e conhecidas pelos seguidores de Saussure e Chomsky seriam fatores determinantes para compreensão de fenômenos linguísticos observados na língua em uso, porém, o fato da LA não ter constituído teorias no campo de investigação fez com que muitos estudiosos a encarassem como campo de estudo inferior. À LA, à luz do que já tinha sido proposto pela Linguística, caberia a utilização das teorias desta para resolução de conflitos que viessem a surgir no cotidiano.

Assim, de usuária dos construtos da Linguística, a LA passou a ser reconhecida e se diferenciou da Linguística, como ciência que busca priorizar o problema – que apresente relevância social – para que a partir das teorias existentes, possam ser solucionados e/ou amenizados, com vistas a melhorias das relações sociais. O objeto de

estudo da LA desloca-se da escola também para vida real. Com isso, passa-se a reconhecer que todas as manifestações sociais ocasionadas a partir da linguagem são merecedoras de investigação, análise e resolução. Quanto a essa questão, Rojo (2007, p. 176) elucida:

Trata-se então de estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas.

Esta multiplicidade de características, defendida por Rojo (2007, p. 176) como especificidades da LA justifica o fato de que, ao discutirmos questões relativas à LA, percebermos sempre a utilização dos termos indisciplinar, interdisciplinar, multidisciplinar, transgressora e transdisciplinar. Tais terminologias, embora variadas, apontam para o caráter crítico, problematizador e engajado dessa ciência com questões sociais.

No livro *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*, Moita Lopes (2016) defende o uso da terminologia “indisciplinar,” conforme figura no título da obra. Nela, o autor apresenta-nos uma Linguística Aplicada Indisciplinar, reconhecendo que a mesma, de forma radical, transgride os limites disciplinares.

Outros teóricos, porém, passaram a defender que à LA caberia mais o adjetivo transdisciplinar. Esse fato levou alguns autores a atribuir o termo transdisciplinaridade como marca principal da LA. Entendendo que o termo transdisciplinaridade significa uma compreensão da realidade, a partir da articulação de elementos que passem *além, entre e através* das disciplinas, pode-se dizer que a LA comunga, de fato, com áreas do conhecimento que podem apresentar aparentes semelhanças e também com aquelas diferentes do seu campo de atuação, tais como: Linguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, Psicolinguística, História, Filosofia, Tradução, dentre outras.

Num contexto mais amplo, ligado à Educação, é oportuno mencionar que o termo transdisciplinaridade foi cunhado por Piaget, em 1970, na França, durante uma conferência. Em sua fala, ele afirmou que:

[...] à etapa das relações interdisciplinares, podemos esperar ver sucedê-la uma etapa superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em encontrar interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema

total, sem fronteira estável entre essas disciplinas (PIAGET, 1970, *apud* SOMMERMAN, 2012, p. 397).

As palavras de Piaget são assertivas quando, ao apresentar o termo transdisciplinaridade, atribui a ele, através da articulação entre as mais variadas áreas do conhecimento, um enfoque pluralista, permitindo-lhe amplitude do exercício da cognição humana. Pode-se entendê-la também como ato colaborativo entre variadas áreas, com vistas a buscar soluções para um problema em específico.

Citando Piaget (1972, p. 144), Severo e Paula (2010, p. 28) apontam que a *transdisciplinaridade*, compreendida como uma etapa posterior à interdisciplinaridade, "não se contentaria com as interações e reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas".

Há, ainda, a utilização do termo “transgressiva” como sendo adjetivo atribuído à LA e, portanto, característica desse ramo do saber. Indicando uma postura mais ousada, o termo sugere que a LA não simplesmente transcenda, mas sobretudo transgrida, no sentido de romper com as barreiras e atinja, na oportunidade, o âmago do seu objeto de investigação e interação em sala de aula. Pennycook (2006), visando compreender ainda mais essa postura transgressiva da LA explica que a mesma

[...] assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa; é entendida como em movimento em vez de considerar aquilo em relação ao que é, pós; é pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Além dessas terminologias há ainda, presente nas diversas publicações que circulam no meio acadêmico e sendo associada à LA, a utilização dos termos multidisciplinar, pluridisciplinar e interdisciplinar. Sobre essa questão, Celani (1998, p. 131) esclarece:

Não há dúvida quanto ao caráter multi/pluri/interdisciplinar da Linguística Aplicada. Os que nela militam a todo momento se dão conta de que estão entrando em domínios outros que os de sua formação inicial (na maioria das vezes, na área de Letras), se dão conta de que precisam ir buscar explicações para os fenômenos que investigam em outros domínios do saber que não os da linguagem stricto-senso. Esse diálogo já faz parte da prática dos linguistas aplicados.

Celani (1998) reconhece que o linguísta aplicado deve ser, portanto, um pesquisador que naturalmente adentre em outros campos de formação (diferentemente do seu) para, ao buscar explicações, contribuir para resolução de conflitos no campo investigado.

Como se percebe, as nomenclaturas da LA são diferentes, mas todas apontam para um único caminho: diálogo com outras disciplinas. Maiores detalhes sobre a tênue linha que separa cada uma dessas classificações podem ser levantados a partir do que explica Rojo (2013, p. 65):

Essa questão – a da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade, ou, como quer Moita Lopes (2006), a da INdisciplinaridade – foi o que permeou nossas discussões sobre o fazer do linguista aplicado no início deste século. A conclusão a que chegamos foi a de que é preciso “misturar-se” (linguística, “mestiça”), “melecar-se” (linguística “impura”) com as questões práticas entendidas como “problemas sociais” ou “privação sofrida”, na perspectiva das minorias” e das ideologias ditas “alternativas” (teorias feministas, das relações de gênero, as narrativas étnicas e raciais, as teorias queer, o pós-modernismo, pós-estruturalismo e pós-colonialismo, os estudos culturais).

Pautada em uma postura transdisciplinar, a LA estabelece, com as diversas áreas do conhecimento, uma relação colaborativa. Não seria diferente com a Literatura e a Teoria da Literatura. A relação de proximidade dos diferentes conhecimentos permite uma convivência capaz de promover trocas de saberes, uma vez que as possibilidades de elos são inesgotáveis.

Antes de tecer mais detalhadas considerações sobre a contribuição da LA para o ensino de literatura, especialmente para o trato com o texto literário, é válido revisitar os aspectos históricos dessa ciência, que é dada como nova pelos teóricos que a estudam. De fato, a LA, mesmo sendo objeto de estudo e investigação desde meados do século XX, aproximadamente, é recente o alcance de tamanha notoriedade, principalmente no Brasil.

Como pode ser observado pelas discussões arroladas acima, depois de sucessivos anos, debates, publicações e pesquisas, a LA passa por mudanças estruturais no que tange a sua organicidade. Inicia-se, assim, uma nova etapa desde o momento em que a LA passou a direcionar o enfoque aos vários campos do saber, abrangendo, dessa forma, outras disciplinas. Há, nesse momento, o abandono do seu caráter reducionista. Aqui, o termo reducionista é empregado para designar o período em que a LA era voltada especialmente para o ensino de línguas estrangeiras, especialmente a língua inglesa e a

francesa, fato que ocorreu inicialmente como um projeto neoimperialista após a perda das colônias pelos impérios inglês e francês, como uma forma de neodomação e controle cultural. Se é recente a LA, pode-se dizer que é mais recente ainda a entrada da literatura nos estudos dos pesquisadores em LA.

Desse período em que se inicia a fase de olhar para outras disciplinas, é chegada a vez de olhar para a literatura. Mesmo reconhecendo que é demasiadamente desigual o números de trabalhos que versam sobre Literatura, comparando-se com aqueles voltados à língua, não se pode deixar de reconhecer o engajamento dos pesquisadores em incorporar a discussão em torno do texto literário ao contexto da LA.

Tendo em vista o caráter político que envolve o ensino da literatura e reconhecendo a LA como ramo das ciências linguísticas que objetiva, dentre muitos outros aspectos, intervir politicamente sobre a realidade produzida nos mais variados contextos sociais, não seria novidade reconhecer que é papel da LA, acima de tudo, responsabilizar-se pela discussão em torno do texto literário na sala de aula. A LA, assim como a literatura preocupa-se, sobretudo, com o sujeito em construção, quando coloca no centro das discussões as práticas socioeducacionais.

Colocar o ensino de literatura, mesmo depois de tantas investidas, ainda no centro do debate é reconhecer que, lacunas na pesquisa e elaboração de projetos pedagógicos, bem como nas práticas efetivas de sala de aula precisam ser preenchidas. Assim, ao perceber que essas lacunas existem é oportuno traçar novas formas de agir e de pensar o ensino de literatura, não deixando de considerar como válido todo o esforço empreendido até aqui.

No âmbito internacional, a partir desse contexto preocupado com o tratamento a ser dispensado à Literatura, nasce a Ciência Empírica da Literatura (CEL). Trata-se de uma ciência que atende aspectos relacionados à Literatura. Suas primeiras discussões surgiram na década de 70, a partir das discussões de Schmidt, linguista textual, e Groeben, psicólogo. Ambos estudiosos da Estética da Recepção, também chamada de Teoria da Recepção, teoria que examina o papel do leitor na literatura (EAGLETON, 1983, p. 74).

Apesar de serem estudiosos de áreas afins, Schmidt e Groeben apresentavam distintas perspectivas de trabalho no tocante à Literatura. A vertente de trabalho deste último concentrava maior atenção no desenvolvimento de uma metodologia que viesse a atender às expectativas de uma ciência empírica; Schmidt, por sua vez, buscava examinar aspectos mais voltados para a teoria.

Ambas as propostas contribuíram para a CEL, pois visando consolidar-se como ciência, a CEL busca recursos para respaldar sua visão acerca da literatura. Apesar das diferentes abordagens, tanto as propostas de Schmidt quanto as de Groeben buscavam estabelecer uma visão combinada. Dessa forma, entende-se a CEL como uma possibilidade de lidar com as manifestações literárias, levando-se em consideração as experiências de contexto e situações nas quais o indivíduo encontra-se inserido, e não como mero uso de contexto para complementação da leitura.

O âmbito nacional, além da contribuição da CEL e da oferta de eventos e publicações na área da LA é alimentado pelo desejo de professores das mais diversas áreas de buscar, a partir dos pressupostos teóricos nessa nova área do conhecimento, outras metodologias, visões, negociações e, principalmente, diálogo com outras áreas do conhecimento.

Vale salientar, no entanto, que o repensar o campo de ensino de línguas e literatura no Brasil não sugere abandonar as inúmeras conquistas alcançadas até então, mas buscar um entrelugar que possa unir as experiências já consolidadas às novas visões. Assim, estaríamos contribuindo para redimensionarmos dilemas do atual sistema de ensino.

Visando melhorias, iniciativas têm sido, a todo tempo, postas em prática. Desde o ano de 1997, época da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e também nos anos seguintes a essa publicação, a literatura, ou melhor, o espaço do texto literário vem sendo, de forma recorrente, discutido entre professores. Os PCN, ao incorporar o ensino de Literatura à Língua Portuguesa prevê, em seus objetivos, a formação de um leitor competente. Ao completar 20 anos de discussão e estudo em torno dos PCN e, principalmente, em torno do ensino de literatura, podemos constatar que o debate é atual. Apesar de tudo não reconhecemos grandes falhas, mas sim o nascimento de novas abordagens e perspectivas que precisam ser consideradas no que se refere ao contexto de sala de aula. Prova disso é que estamos, durante todo o tempo, não abandonando os documentos oficiais ou deixando de visitá-los, mas incorporando novas visões e maneiras de compreender o texto literário na sua essência.

Ainda em termos de documentos oficiais, é recente a discussão em torno da elaboração da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), única para todo Brasil. É um documento que objetiva determinar o currículo mínimo para todos os alunos da educação básica brasileira. Tendo sofrido inúmeras críticas durante o processo de elaboração por suprimir os textos da literatura portuguesa, por exemplo, o documento ganhou uma segunda versão, incorporando esses textos e prevendo um ensino de literatura cada vez

mais crítico e não dissociado de problemáticas sociais. As críticas que resultaram na formulação do texto da BNCC justificam a necessidade de buscarmos, cada vez mais, consolidar o espaço da literatura no cenário atual, bem como a alta criticidade daqueles que estão realmente envolvidos e engajados com a melhoria do ensino.

No contexto de sala de aula, enquanto educadores, percebe-se que a constante preocupação com questões ligadas não somente à leitura literária, mas à leitura de maneira geral, talvez seja reflexo do que ainda apontam os relatórios do PISA¹, avaliação organizada pela OECD², no ano de 2012 e da UNESCO³, realizada em 2015, em termos de níveis de leituras dos estudantes brasileiros. Os dados são alarmantes: no Pisa, o Brasil ocupa atualmente o 53º lugar de um total de 64 países pesquisados; e a Unesco aponta o Brasil como sendo um dos países que menos investe em Educação básica.

Com base nesse resultados, esforços têm sido empreendidos para buscar, não somente formar o aluno leitor, mas um leitor comprometido com sua realidade local, social, um sujeito crítico e responsável pelo seu entorno social, capaz de atender de forma satisfatória os vários desafios propostos pela sociedade vigente. Nessa perspectiva, a BNCC (2016) prevê que:

Dentro da área das linguagens, portanto, uma das maiores mudanças apresentadas e que vem ao encontro a essa problemática, está na ênfase no ensino da literatura, considerando-se o pressuposto de que o texto é uma prática social, tornando-se a centralidade no processo de formação dos sujeitos (BRASIL, 2016, p. 92).

A BNCC (2016) reforça que é demasiadamente relevante o papel do ensino da literatura. É, principalmente, a partir do texto literário, considerado como uma efetiva ferramenta de prática social, que ocorrerá a formação plena dos sujeitos. Dessa forma, não basta formar um aluno meramente decodificador do que está escrito, mas alguém que, a partir do que está escrito, pode, de alguma forma, contribuir para consequente melhoria do seu entorno social.

Mediante o exposto, pode-se perguntar: Pedagogicamente, quais as contribuições da LA especificamente para o ensino de literatura? No campo do ensino, fez-se notar ao longo de todo esse tópico, as inúmeras contribuições oferecidas por esse mais ou menos recente campo do conhecimento, para o contexto real de sala de aula. Ponderou-se, até

¹ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

² Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

³ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

aqui, os incontáveis pontos positivos que podemos observar da relação LA e ensino de literatura. De maneira mais específica, ao direcionarmos a discussão para a literatura, contextualizou-se a relação da LA com o tratamento que deve ser dado ao texto literário, reconhecendo, dessa forma, os inúmeros ganhos que a LA proporcionou a professores e demais envolvidos com o contexto escolar, quando propôs um diálogo cada vez mais empenhado com outras áreas do conhecimento.

Historicamente, é fato que a literatura contribuiu e contribui, até hoje, para disseminação de ideologias, muitas vezes, preconceituosas. Diante dessa realidade é que, considerada no âmbito da LA, a crítica pós-colonialista possibilita lançar outro olhar sobre textos literários escritos por autores que compõem o cânone ocidental, reconhecendo que o narrador é, em muitos casos, aquele que imprime ideologias de dominação do ocidente – leia-se, a Europa ocidental - sobre o mundo, levando o leitor a, quase sempre, reconhecer a língua do “civilizado” e sua cultura como sendo mais importantes.

Ao classificar o clássico *Jane Eyre* como uma obra marcadamente canônica e, levando-se em consideração que “o cânone (gr. Kanón, lista) literário é uma lista de livros considerados de excelência literária, durabilidade e universalidade, destacando-se como modelos de escrita” (BONNICI, 2005, p.18) é que se faz oportuno empreender, em sala de aula, um trabalho que contemple a leitura de *Jane Eyre* na perspectiva da crítica pós-colonial.

De autoria oriunda das nações europeias imperialistas, o romance de Charlotte Brontë é escrito pela tinta ideológica do colonizador, imprimindo, em todo o texto, um discurso que confere superioridade à narradora (em relação à Bertha), que é também a personagem principal. Do contrário, a personagem de raça diferente da sua, no caso a jamaicana Bertha Mason, é silenciada em todo o romance e tida somente como “a louca do sótão.”

Dessa forma, ao propor um trabalho a partir da obra *Jane Eyre*, romance canônico de Charlotte Brontë estamos, concretamente, possibilitando a formação de um leitor crítico e, acima de tudo, não alheio à ideia de escrita feita pelo colonizador, uma vez que a proposta prevê uma leitura crítica da obra a partir do viés pós-colonialista. Tal proposta atende ao princípio maior da crítica pós-colonialista: a releitura de obras canônicas - escritas por autores ocidentais, em geral, oriundos de metrópoles imperialistas - com levantamento de contrapontos e problematização da história escrita por aquele que é considerado o detentor da palavra, no caso, o ocidental branco, europeu e de classe média.

Para tanto, os pressupostos crítico-teóricos de Bonnici (2000 e 2005), Hall e Woodward (2004), Said (1994 e 2003) e Dias (2011) poderão contribuir para o debate. Serão sustentáculos não somente para embasar a leitura de *Jane Eyre* na perspectiva pós-colonialista, mas principalmente por evidenciar um sujeito que, na obra, se encaixa na crítica feminista. Para tanto, o diálogo, como já sugerimos anteriormente, com *Vasto mar de sargaço* (1966), tradução de Léa Viveiros de Castro, da obra *Wide Sargasso Sea*, de Jean Rhys também se configura como extremamente enriquecedor. Sobre essa questão, Bonnici (2005, p.18) elucida que “a rescrita [...] consiste na apropriação do texto canônico pelo escritor de alguma ex-colônia europeia, consciente de seu papel de mestre no contexto pós-colonial.”

Pode-se considerar como muito positiva a iniciativa da LA, após o que chamamos de segunda virada, em descrever um sujeito com base nas teorias feminista, *queer*, pós-coloniais quando vivemos, na atual sociedade, diante de um sujeito múltiplo. A multiplicidade de argumentos, posturas e abordagens devem, portanto, acompanhar o profissional que lida com esse sujeito em formação dentro de sala de aula, munindo-o, de certa forma, de arsenal cognitivo para que o mesmo interprete eficazmente os mais variados tipos de textos, bem como de situações com as quais o mesmo se depara. A fim de pontuar essa questão Moita Lopes (2006, p. 23) pormenoriza:

Tais teorias que tentam compreender a contemporaneidade tem sido chamadas de pós-modernas (Jameson, 1991/2002); Venn, 2000; Rosenau 1992, Butler, 2002); pós-coloniais (Sid, 1978/1996; Venn, 2000), pós-estruturalitas (Lairo, 1997; Belsey, 2002), antirracistas (Fine et alii, 1997), feministas (Cameron, 1985; Crawford, 1995), queer (Sedgwick, 1994); Jagose, 1996.

Visando maior entendimento acerca da crítica pós-colonialista é importante considerar Stuart Hall (1996) que, ao citar o termo pós-colonialismo explica que se trata de “um modo de pensar que tem como objetivo atravessar/ violar limites ou tentar ‘pensar nos limites’ ou ‘para além dos limites’.” Pensar nos limites ou para além dos limites indica, talvez, ouvir vozes até então apagadas, caracterizadas como as vozes da periferia – de homossexuais, negros e povos colonizados, conforme postula Moita Lopes (2006, p.103) ao evidenciar que “a LA precisa construir conhecimento que exploda a relação entre teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul”. Reconhecendo essa necessidade, as postulações da LA tanto acerca do ensino de língua, quanto acerca do ensino de literatura sugere uma atenção especial aos estudos pós-modernos e pós-coloniais.

O ensino de literatura, de acordo com a proposta da LA e ancorado na crítica pós-colonialista, precisa se libertar de sua natureza colonizadora. Para tanto, a formação do professor, seja a inicial ou a contínua, é determinante para o sucesso dessa empreitada. O período em que assistimos, no Mestrado Profissional em Letras, as aulas da disciplina denominada *Leitura do texto literário*, foi determinante para que nós, licenciados em letras, pudéssemos conhecer um pouco sobre as literaturas pós-coloniais, reconhecendo como extremamente importantes para que pudéssemos além de descolonizar a nossa mente, abrir perspectivas de abordagem do texto literário reconhecendo o sujeito colonizado inscrito no mesmo. Mediada pela professora Dr^a Daise Lilian Fonseca Dias podemos, hoje, reconhecer a disciplina como um “divisor de águas” na formação da maioria absoluta dos discentes do já mencionado programa. No conteúdo programático figuravam textos da literatura afro-brasileira e indígena que, mediante a abordagem pós-colonialista e também feminista, tornaram-se reveladores para nós, que até então estávamos alheios a essa tão complexa teoria.

Enquanto alunos do PROFLETRAS e, concomitantemente, professores de língua portuguesa (responsáveis também pela literatura) da educação básica, reconhecemos que praticamente toda nossa abordagem do texto literário em sala de aula havia sido, até então, na perspectiva do colonizador. Felizmente, ao termos sido apresentados à teoria, demos um salto, não somente em relação a nossa aprendizagem, mas sobretudo a nossa forma de ensinar a partir de então.

Assim, ancorados em toda essa teoria, ao promovermos a aproximação do aluno com o romance *Jane Eyre* estamos possibilitando um descortinamento acerca do tratamento que a narradora, que é também a protagonista, dispensa à personagem Bertha, crioula jamaicana que depois de casada com o rico e auspicioso Sr. Rochester, passa a ocupar a mansão Thorniefield, localizada na Europa, passando a viver longe da sua terra natal. Com essa distância a personagem Bertha perde, de certa forma, sua identidade. Isso pode ser comprovado quando, ao lermos o romance, não percebermos sua fala. Fortemente influenciada por Rochester, a ótica de Jane caracteriza Bertha como sendo uma mulher louca, podendo ser comparada a um animal selvagem. O recomendável é que a personagem se mantenha longe das demais pessoas, sugerindo um perigo em torno da mulher, que sem direito à voz é retratada pelo texto e pelos personagens como um animal enjaulado. O silêncio que envolve tal personagem é extremamente revelador, pois pela ótica do colonizador e, evidentemente, a partir da ótica pós-colonialista, revela a opressão vivida pela estrangeira.

É muito positiva a iniciativa da LA ao entender que, com base nas teorias feministas, *queer*, pós-coloniais, o sujeito ocupa um lugar central nas obras, merecendo ser lido e interpretado coerentemente sob diversas perspectivas que descortinem sua condição de oprimido, quer por raça, classe ou gênero. Por muitos e muitos anos a literatura desconsiderou os sujeitos que subvertiam alguma ordem imposta pela sociedade. É chegada a hora de, através da literatura, dar voz a esses sujeitos, desfazendo qualquer indício de aniquilamento da cultura dos mesmos. Outrossim, faz-se necessário, cada vez mais, estender essa discussão até a sala de aula visando a descentralização de leituras cristalizadas pela escola. Não se quer, com isso, doutrinar o alunos para receber a leitura imposta pelo professor, mas possibilitar o alargamento de seus horizontes, quanto à postura compreensiva e crítica.

Ao professor, é dada a necessidade de estar em constante aperfeiçoamento, uma vez que sua formação implicará no sucesso ou não do processo ensino-aprendizagem do seu grupo. Além disso, é preciso compreender a condição política que atravessa a sala de aula quando decide-se pontuar nesse espaço questões relativas à raça, ao papel da mulher no contexto atual, dentre outros aspectos. A prática docente, nesse sentido, deve ser questionadora ao lidar com temáticas tão conflitantes e, ao mesmo tempo, desafiadoras e não simplesmente reproduzir tudo aquilo que foi proposto por outras teorias de ensino, em outros tempos, para atender a outras demandas.

1.2 LITERATURA E ENSINO

Sabemos que os primeiros registros escritos da história da humanidade não são literários. Partem da criptografia aleatória, caracterizada pela escrita pictográfica, que buscava registrar a mensagem que deveria ser transmitida a um determinado grupo, indo até a escrita alfabética, que utilizamos nos dias atuais. A literatura, nesse contexto, teria nascido da tradição oral, quando os seres humanos, naturalmente dotados da capacidade de comunicação, verbalizavam suas narrativas. A tradição notifica que essas histórias eram passadas de geração para geração, conservando-se apenas na memória dos indivíduos.

Ora, entender o significado da literatura pressupõe, antes de tudo, recorrer à origem do termo. Etimologicamente, a palavra literatura vem do latim *litteris*⁴, que

⁴ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2018.

significa *pelas mesmas letras, literalmente* ou *nas mesmas palavras*. Remete à condição letrada do indivíduo, quando designa, na acepção inicial da palavra, escrita, gramática e ciência. Apesar da etimologia, que sugere texto escrito, a literatura, durante muito tempo foi produzida oralmente, somente.

Com o passar do tempo, a concepção de literatura passou a se relacionar, cada vez mais, à ideia de erudição. O indivíduo que apresentasse certa bagagem literária, em termos de livros lidos e de postura crítica diante do texto, seria considerado culto. A etimologia da palavra culto sugere que a mesma deriva do latim *cultus*⁵, que significa cuidado, cultivo, adoração, reverência. Dessa forma, a literatura estaria diretamente ligada ao poder. Pode-se citar o romance *Jane Eyre* (1847), da escritora inglesa Charlotte Brontë, como um exemplo de obra que justifica essa afirmação, uma vez que a obra reproduz as ideologias imperialistas inglesas, ao tempo em que questiona ideologias de classe e gênero, presentes na sociedade inglesa tanto no contexto interno quanto externo à produção da obra.

Consequentemente, com o passar dos anos, construímos e consolidamos a ideia de literatura significando *status* social, atribuindo prestígio a quem a lê, reafirmando que a condição de leitor de literatura implica um elevado grau de letramento. Sobre essa questão, Jouve (2012, p. 29) diz que:

Como a literatura supõe a afiliação a uma elite, a uma aristocracia do espírito, o termo acaba, por deslizamentos sucessivos, vindo a designar ‘o grupo de pessoas de letras’. Falar-se-á, por exemplo, dos ‘senhores da literatura’.

Desde a época do seu surgimento, convém ressaltar, o termo literatura não apresentou um sentido unívoco. Compreende “arte da linguagem”, volta-se para a dimensão estética, e adquire, no século XIX, uma conotação mais moderna, ao ser percebida como o “uso estético da linguagem escrita”. Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar a ligação da literatura à produção intelectual de um determinado grupo social, num dado contexto histórico e, reconhecer, na oportunidade, o legado que a caracteriza como patrimônio cultural de um povo, da humanidade.

Eagleton (2006, p. 1) ao buscar definir literatura escreve que “Muitas têm sido as tentativas de definir literatura. É possível, por exemplo, defini-la como a escrita

⁵ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001612.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2017.

‘imaginativa’, no sentido de ficção – escrita esta que não é literalmente verídica.” Ambas definições apontam para um caminho: parece não haver objetividade em torno da definição da literatura.

Na verdade, não há objetividade quanto à definição de literatura. As acepções atribuídas a esse termo, embora sejam complementares, em muitos casos, podem também indicar caminhos controversos, uma vez que o papel do leitor é bastante influenciador nesse processo. Suas experiências de leitura, sua formação, sua bagagem literária são fatores preponderantes para delimitação do conceito acerca da literatura. Como bem enfatiza Eagleton (2006, p. 12), “a definição de literatura fica dependendo da maneira pela qual alguém resolve *ler*, e não da natureza do que é lido.”

Entende-se que, ao ler, o sujeito experiencia uma ação na qual seu papel é bastante dinâmico, principalmente no que se refere ao texto literário, pois o seu papel de receptor é primordial para significação efetiva do texto. Condições externas como proximidade do leitor com a linguagem literária, noções gerais acerca dos gêneros, estilo de época e contexto histórico no qual o texto está inserido, bem como mecanismos linguísticos, cognitivos e metalinguísticos são elementos preponderantes para envolvimento e, sobretudo, entendimento do leitor com o texto lido.

As questões acima mencionadas justificam, certamente, a infinidade de definições acerca da literatura, especificamente do texto literário, uma vez que as marcas pessoais de cada sujeito acabam influenciando na definição do termo. Assim, o conceito de literatura configura-se de diferentes maneiras.

Genette (2004, *apud* JOUVE, 2012, p. 31 e 32, respectivamente) ao refletir sobre identidade literária observa:

(...) são consideradas (de acordo com os fatos) literárias duas categorias de textos: aqueles que pertencem à literatura por obediência a convenções; aqueles que são tidos como belos. Convém, portanto, distinguir dois regimes de literariedade: o constitutivo (um texto é literário por respeitar as regras de determinado gênero); o condicional (um texto é literário por apreciação estética subjetiva). Um soneto, um relato ficcional, uma peça de teatro são, portanto, constitutivamente literários. Em contrapartida, textos que não pertencem a gêneros literários estabelecidos, mas que podem seduzir por causa de suas qualidades de escrita são condicionalmente literários.

De acordo com as colocações de Genette, a classificação de um texto como sendo literário obedece a dois critérios básicos, que seriam: os textos que se encaixam nos ‘padrões’ ditados pela tradição (leia-se, a européia/americana, na maioria dos casos),

obedecendo ao aspecto constitutivo; e aqueles que são tidos como belos, obedecendo, por sua vez, ao aspecto condicional. Dessa forma, a legitimidade da classificação de um texto literário estaria ligada, principalmente, ao modo como o leitor concebe o texto.

O aspecto constitutivo está diretamente vinculado ao juízo de valor que atribuímos a um determinado texto. É, portanto, discutível. Diz respeito também àquilo que, numa determinada época, era critério de valor. Por outro lado, o aspecto condicional está ligado à qualidade estética do texto, levando-se em consideração todas as estruturas que o caracterizam como belo. Trata-se, pois, de uma classificação subjetiva, pois leva em conta a percepção de belo que o leitor consegue extrair do texto, podendo variar de leitor para leitor.

Em meio a várias definições de literatura, destacam-se aquelas que a concebem como ‘fenômeno estético’, vinculando-a à arte. É o que sugere Jouve (2012, p. 30), quando, ao definir literatura destaca:

O campo literário engloba tanto as obras de ficção quanto os escritos históricos e filosóficos e até mesmo os textos científicos. As coisas evoluem porque, com as ciências positivas conquistando progressivamente a própria autonomia, torna-se cada vez mais difícil assimilar à ‘literatura’ os escritos cientificamente orientados. A consequência dessa ‘secessão’ é limitar a literatura ao campo da criação estética. De fato, a ‘gratuidade’ (a ausência de finalidade prática) acaba por se impor como o critério da identidade literária. A partir do século XIX, ‘literatura’ adquire seu sentido moderno de ‘uso estético da linguagem escrita’.

As palavras de Jouve, ao passo que reforçam a tese aristotélica, ao também entender a literatura como ‘arte da palavra’, apresentam-nos a função da literatura – que é despertar no leitor o sentimento estético, acima de tudo. Evidentemente, não estamos livres de, ao lermos literatura, sermos instruídos, informados ou doutrinados (para o bem ou para o mal, como no caso de literaturas proscritas ou daquelas de cunho propagandístico em favor de governos - totalitários), pois o literário contém, muitas vezes, elementos escolhidos minuciosamente para desempenhar essa função, mas, via de regra, o estético se destaca.

Como se percebe, os próprios teóricos literários não dão conta da exata definição do termo literatura. São múltiplas as definições, embora todas direcionadas para a vertente estética, como sendo o elemento mais importante. Da maneira ampla, Cândido (2004, p. 174) compreende literatura da seguinte forma:

Todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos de folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações.

As considerações de Cândido sobre literatura contemplam, por um lado, vasta gama de manifestações literárias. Envolvem parte representativa das culturas, dos povos, de todos os tempos e insere-se em praticamente todas as instâncias sociais. Esta definição está profundamente alinhada com os estudos culturais, ao incluir formas mais folclóricas, como a lenda, por exemplo

Por outro lado, a concepção de Cândido pode ser considerada problemática, pois ao escrever “escrita das grandes civilizações” o crítico vai de encontro ao que propõe o pensamento pós-colonial, pois na produção escrita, o termo “grande” refere-se, geralmente, às civilizações europeias ou àquelas sancionadas por elas. Dessa forma, as civilizações não europeias não são, portanto, contempladas pelo olhar eurocentrista. Apesar de contarmos, nos dias atuais, com a inserção de textos de mulheres e negros e latinos, por exemplo, no cânone literário, a história da literatura aponta que a maior parte do tempo o cânone foi restrito a textos escolhidos por critérios políticos. Como esclarece Bonnici (2005, p. 233 e 234), respectivamente:

Houve um tempo em que o cânone literário estava fechado: somente um conjunto de textos, consagrados como esteticamente excelentes, era escolhido pelo grupo social e politicamente dominante, e considerado digno de ser lido, com a consequente exclusão de outros textos que não coadunavam com o ponto de vista do grupo hegemônico.

Na realidade, em se tratando de literatura, seja ela considerada canônica ou não, em forma de poesia ou de ficção, não se pode mencionar alguém que nunca teve contato, ao longo da existência, com a experiência estética. Através das formas mais simples como a anedota, a história em quadrinhos, a moda de viola, ou por meio de formas canônicas consagradas, tais como, *Os Lusíadas*, *Ilíada* ou *Os Miseráveis*, por exemplo, o contato certamente aconteceu com uma forma ou outra.

Não se pode garantir a seleção de textos apenas levando-se em consideração a legitimação dos mesmos pelas variadas instâncias sociais, tais como: revistas especializadas, universidades, críticos literários renomados. Abreu (2006) discute que o que torna um texto literário não são suas características internas, e sim o espaço que lhe é destinado pela crítica e, sobretudo, pela escola no conjunto dos seus bens simbólicos. O

prestígio social dos intelectuais encarregados de definir Literatura faz com que suas ideias e seu gosto sejam tidos, muitas vezes, como a única verdade, como um padrão a ser seguido.

Assim, como são variadas as definições atribuídas à literatura, são variados também os tratamentos dispensados a tal área do conhecimento na sala de aula. A escola, encarregada de difundir o saber cultural e o ensino da literatura, propriamente, apesar dos avanços, parece não ter encontrado o caminho certo para formação do aluno leitor de literatura. Preso às convenções impostas pela tradição, o espaço escolar ainda reproduz a ideia de um ensino baseado na historiografia e filologia. Segundo Coutinho (2008, p. 25 e 26):

A abordagem histórica leva-nos a reduzir o ensino da literatura ao da História literária, ou seja, à exposição da ambientação histórica, social ou econômica, que teriam condicionado a produção das obras, e da vida dos autores nos seus pormenores exteriores e na sua psicologia. (...) A orientação filológica no ensino literário consiste em subordinar o interesse literário ao filológico, usando-se a literatura como texto para o estudo da linguagem. Ensinada por professores, na sua maioria de português, de mentalidade predominantemente filológica, a Literatura é tornada um subsídio ao estudo da língua, confundindo-se análise gramatical com análise literária, análise sintática com estilística. A Literatura passa para segundo plano, posto para análise filológico-gramatical. Se o estudo do vernáculo bem entendido deve ser feito no texto literário, ou seja, a língua no ato, o estudo literário propriamente dito se exerce num plano acima do meramente verbal.

Ao traçar um panorama sobre o ensino de literatura, Coutinho (2008) apresenta alguns dos equivocados tratamentos dispensados à literatura em sala de aula. Há, segundo o autor, uma vertente de trabalho que insiste em partir da história e outra da filologia. Ambas, quase sempre, se vivenciadas de forma isolada, desprovidas de significação, acabam por não ajudar na obtenção dos objetivos norteadores do campo da literatura. Na visão historicista, reduzimos o ensino da literatura quando direcionamos a atenção para os aspectos meramente históricos, ligados ao contexto sócio-político de produção, por exemplo. De forma tendenciosa há uma confusão entre fato histórico e fato literário, acarretando prejuízo no efetivo desfrute do texto literário. A visão filológica, também bastante presente em sala de aula, consiste na subversão dos interesses literários. O foco deixa de ser o aspecto estético e passa a ser o estudo da linguagem, apenas. A análise literária é, então, ocupada pela análise linguística.

Entendendo que a literatura tem uma natureza específica, faz-se necessário um tratamento voltado para suas especificidades. Um professor de língua portuguesa não deve almejar, a partir de um texto literário, trabalhar simultaneamente aspectos ligados à história, análise linguística e leitura. São áreas distintas que exigem formação e tratamento especializados.

Nesse sentido, esforços devem ser empreendidos para reverter problemáticas encontradas no ensino de literatura. Para tanto, torna-se relevante entendermos como tradicionalmente tal ensino vem sendo postulado nas nossas escolas. Segundo Zilberman (2012), no que tange ao ensino de literatura, alguns pontos precisam ser lembrados, a fim de contribuir com esse ensino na contemporaneidade. Primeiramente, a autora lembra que até 1960, e mesmo até 1970, a presença da literatura nos níveis iniciais (primário e ginásial) pautava-se pela visão da leitura como meio; e pela escolha de uma metodologia caracterizada pela leitura em voz alta, resposta aos questionários de interpretação e cópia.

Em segundo lugar, Zilberman (2012) lembra que posteriormente a 1970, ocorreram algumas modificações no ensino de literatura. O conhecimento do patrimônio da literatura brasileira fica aos cuidados do ensino médio e, sobretudo, dos Cursos de Letras. As leituras escolhidas pelos professores do ensino básico provêm da literatura contemporânea, o ensino médio preferindo gêneros modernos, nos quais predominam textos breves; O texto literário pode ser utilizado no ensino da língua materna ou da gramática. Contudo, mesmo nessas circunstâncias, ele se relaciona, antes de tudo, a atividades que têm em vista o desenvolvimento das potencialidades expressivas e produção criativa dos estudantes.

Em linhas gerais, a partir das ponderações de Zilberman (2012), reconhece-se que nas décadas de 60 e 70, o cenário quanto ao ensino de literatura era marcado por uma visão de ensino em que a leitura servia, prioritariamente, como meio ou instrumento. Era o caminho que conduzia o aluno a outros objetivos, uma vez que a leitura, por si só, não fazia sentido. Dessa forma, pode-se dizer, por exemplo, que a leitura servia para incutir nos alunos ideias relacionadas à norma culta, levando-os a reconhecê-la como poderoso instrumento, através do qual valores como religião, política e pátria poderiam ser melhor assimilados. Lia-se ainda com o objetivo de adquirir conhecimentos sobre o mundo e, sobretudo, para levar os alunos a reconhecer a grandiosidade da literatura brasileira.

Quanto à metodologia de trabalho com a leitura, entende-se, ainda a partir das colocações de Zilberman (2012), que o professor induzia a leitura dos alunos em voz alta, levando-os a responderem os questionários de interpretação e solicitando-lhes cópias.

Tais estratégias serviam, essencialmente, para exigir que os alunos extraíssem o máximo de informações sobre o texto lido. Dado o devido destaque à exploração do vocabulário, estilo e aspectos relacionados à expressão, ao professor era facultada a intervenção nos aspectos ainda não assimilados pelos alunos.

Em relação às modificações ocorridas nos anos posteriores a 1970, pode-se reconhecer a restrição dada à literatura, uma vez que prevalecia somente a literatura brasileira e também a especial atenção aos textos curtos, como a crônica, o conto, a novela. Essa prevalência talvez se justifique pela proximidade do aluno com esses textos. A brevidade desses gêneros era fator determinante para conquista do jovem leitor.

Percebe-se que o ensino começa, por fim, a operar mudanças significativas no campo da leitura, especialmente literária. As perspectivas de trabalho com o texto apontam um caminho: faz-se necessário um trabalho de valorização da leitura literária no âmbito das nossas escolas. Para tanto, inúmeros aspectos devem ser levados em consideração. São eles: trabalho com os clássicos, formação docente, livro didático e propostas metodológicas.

Ao pensarmos sobre o trabalho com os clássicos em sala de aula, é uníssona a voz da escola, ao afirmar, a todo instante, a relevância seguida da complexidade de um trabalho com obras dessa natureza. Levar crianças, jovens ou adultos a se encantarem com obras do cânone literário é uma tarefa que tem se configurado como uma das mais desafiadoras da escola do século XXI. Buscando compreender sobre o papel dos clássicos na escola e na vida das pessoas, sua importância e, sobretudo, seu significado, Calvino (2007, p. 10) reflete:

Dizem-se clássicos aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido ou amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.

Ao definir clássicos, Calvino dá especial destaque à leitura dessas obras durante a juventude. As características e comportamentos próprios dessa fase da vida levam, às vezes, a uma leitura pouco proficiente, mas não menos importante. Características como falta de maturidade, dificuldade de entendimento, linguagem muitas vezes pouco acessível podem comprometer a maior aproximação do leitor com os clássicos, mas certamente contribuirão para formação do sujeito ao longo de sua existência, mesmo que intuitivamente. Na idade adulta, os jovens leitores poderão não lembrar das obras clássicas lidas, mas certamente apresentarão conduta influenciada por algum aspecto

presente nas história, na personalidade dos personagens ou até mesmo na resolução do conflito norteador do enredo. Ainda buscando uma definição assertiva, Calvino (2007, p. 10) acrescenta que: “Os clássicos são livros que exercem uma influência particular quando se impõem como inesquecíveis e também quando se ocultam nas dobras da memória, mimetizando-se como inconsciente coletivo ou individual.”

Ao se configurar como inesquecível, o clássico exige releituras. Experienciada uma primeira leitura, geralmente na juventude, o novo encontro certamente encontrará o leitor em diferente perspectiva histórica, pessoal, social. Isso leva a perceber a história de forma diferente, não pelo fato do livro ter mudado, mas mudaram-se os valores. A própria bagagem de leitura adquirida influenciará o leitor para uma experiência inédita com um clássico já lido, ou até mesmo relido. Essa afirmação se comprova também na definição de Calvino (2017, p. 9): “Os clássicos são aqueles livros dos quais, em geral, se ouve dizer: ‘Estou relendo...’ e nunca ‘Estou lendo...’”.

Acerca dos clássicos, pode-se afirmar também que eles são os textos literários que, contemporâneos ou advindos dos séculos passados, atingiram o status de patrimônio da humanidade, constituindo assim a lista do chamado cânone literário. Nomes como Shakespeare, Brontë, Machado de Assis, Stevenson, Cervantes, Homero fazem parte do cânone por serem cultos, sinônimos de prestígio, lidos por todas as idades em todos os tempos, portanto, atemporais.

Harold Bloom, renomado ensaísta e crítico literário, lista, no apêndice de seu livro *O cânone ocidental* (2001), um total de aproximadamente novecentos nomes que integram, na sua visão, a lista do cânone. Considerada por muitos particular e homogênea, a lista é composta por nomes escolhidos a partir de um julgamento subjetivo e arbitrário. Não condiz, portanto, com o conceito de neutralidade, importante no julgamento e escolha dos integrantes do cânone.

Assim, normativo e seletivo, o cânone de Bloom conta com menos de cem mulheres, levando-nos a refletir sobre o processo de escolha, feita predominantemente por homens, em sua maioria brancos, pertencentes à classe média alta e, portanto, androcêntricos. Com base nisso, Dias (2011, p. 47) reconhece que:

mesmo diante da sua importância a lista de Bloom não deve ser vista como a representação máxima do que se entende por obras canônicas, mas como uma das fontes possíveis de ilustração do pensamento patriarcal e ocidental na academia.

A partir do final da década de 70, início da década de 80 começam a emergir, de maneira mais sistemática, questionamentos acerca da hegemonia das práticas canônicas. A inserção da crítica feminista na academia é ponto de partida para questionamentos e ampliação, mesmo timidamente, de nomes femininos no cânone.

Durante anos, a leitura das obras clássicas objetivava levar o aluno a conhecer as regras de boa conduta, adquirir erudição e aprender regras do bem escrever. Esse modelo vigorou até meados do século XIX. Mesmo não tendo desaparecido em sua completude, pode-se dizer que hoje a leitura dos clássicos se configura de forma diferenciada, ou seja, objetiva-se, nos dias atuais, o desenvolvimento da criticidade por parte do aluno. Busca-se contribuir positivamente na formação do leitor e da pessoa. Ao ler essas obras o sujeito tem suas perguntas respondidas, passando a melhor compreender o mundo.

Outras tantas justificativas se fazem presentes nas teorias de vários estudiosos que lidam com a questão dos clássicos em sala de aula. Machado (2002, p. 19), por exemplo, diz que: “Direito e resistência são duas boas razões para a gente chegar perto dos clássicos. Mas há mais. Talvez a principal seja o prazer que essa leitura nos dá.”.

Direito, resistência e prazer são palavras que, para Machado (2002), resumem as razões que justificam a leitura dos clássicos. O direito e a resistência justificam-se pela luta travada ao longo do tempo para acesso, por parte das camadas menos favorecidas da população, à literatura. Ler foi, durante muitos anos da nossa história, direito de poucos. É, portanto, uma conquista. O prazer, considerado pela autora como a principal razão de leitura dos clássicos, consiste, ainda segundo a mesma, na imersão do leitor num mundo desconhecido e na capacidade de decifração, ou seja, de exploração do mundo novo que se apresenta diante do texto lido.

Até o momento, as discussões apontam o clássico como um legado inestimável. A oportunidade de contato com essas obras e autores dá, ao leitor, a capacidade de ampliação da visão em relação à vida. Na leitura ou releitura, os clássicos são sempre portadores de descobertas para o leitor. Sendo assim, perde muito quem não tem, ao longo da vida, contato com essas edificantes obras.

Endossando ainda mais a importância do cânone, Cândido (1995, p. 256-257) amplia a discussão quando escreve:

Em nossa sociedade há fruição segundo as classes na medida em que um homem do povo está praticamente privado da possibilidade de conhecer e aproveitar a leitura de Machado de Assis ou Mário de Andrade. Para ele, ficam a literatura de massa, o folclore, a sabedoria espontânea, a canção popular, o provérbio. Estas modalidades são

importantes e nobres, mas é grave considera-las como suficientes para a grande maioria que, devido à pobreza e à ignorância, é impedida de chegar às obras eruditas.

Ao destacar as obras de Machado de Assis e Mário de Andrade, Cândido acentua a relevância do trabalho com o cânone para formação do leitor literário. Na oportunidade, lamenta a ausência das mesmas na formação de uma significativa parcela da população, que devido fazer parte de camadas menos favorecidas, não tiveram acesso à leitura dos clássicos. Ao fazer isso, o crítico não desconsidera a grandiosa contribuição para nossa formação de textos oriundos da cultura popular, como o cordel, o rap, o provérbio, as adivinhas e tantos outros, uma vez que há em muitos deles, além do valor cultural, valor estético.

Reconhecendo a tamanha complexidade e a consequente necessidade de trabalhar os clássicos na sala de aula, surgem algumas indagações: Quais argumentos justificam o trabalho com essas obras na sala de aula do ensino fundamental? Como apresentar essas obras aos alunos, em termos de propostas metodológicas, com vistas a sua formação como leitor de literatura? Os alunos terão interesse? Há espaço para as adaptações?

Consoante os pontos abordados até agora, é importante frisar que se reconhece o valor de cada uma das vertentes literárias, seja ela caracterizada como literatura de massa, popular ou clássica. A atenção especial dada aos clássicos até aqui ocorre devido ao entendimento de que a leitura dessas obras acontece, geralmente, a partir de uma bem elaborada mediação, que muitas vezes ocorre no espaço escolar, quando o aluno encontra-se ainda no ensino fundamental.

Há ainda, no contexto escolar, uma resistência, por parte do aluno, para leitura de obras clássicas e consequente atração para obras que pertencem à literatura de massa. Assim, é papel da escola elaborar estratégias que visem a conquista ou recuperação do gosto pela leitura de clássicos da literatura. Enfatizando sempre que contemplar obras do cânone não implica em desconsiderar novas formas de literatura menos aceitas na academia.

Vários argumentos justificam a importância de trabalho com os clássicos, mas é oportuno destacar que esse trabalho deve ser conduzido sempre a partir da perspectiva crítica, ou seja, ao professor, recomenda-se que seja um espaço para desconstrução de certas ideologias que os clássicos reproduzem. Reconhecendo que os mesmos fazem parte do arquivo da cultura ocidental, traduzem, ao mesmo tempo, parte de nossa história. Essas considerações justificam o desejo de trabalhar com *Jane Eyre*, obra clássica e canônica.

A abordagem pós-colonialista e, conseqüentemente, feminista será propõem a desconstrução dessas ideologias acima mencionadas.

Sobre o efetivo trabalho com o texto literário em sala de aula, reconhece-se, diante de todas as considerações traçadas até o momento que, equivocadamente, a imposição constitui uma das metodologias mais presentes na prática de inúmeros professores. A escola, principal responsável pela mediação literária, ainda trabalha a leitura dos clássicos na perspectiva da imposição. A prática adotada é, muitas vezes, reflexo da formação recebida pelo professor enquanto aluno.

A condução da leitura literária a partir do viés da imposição acarreta estranhamento e distanciamento por parte do aluno, uma vez que as expectativas dos alunos não são levadas em consideração, ou seja, o aluno não participa da seleção dos textos a serem trabalhados. Além disso, o professor, em muitos casos, não apresenta a obra com a devida paixão e encantamento que o momento exige e/ou quando lidas, a finalidade de se conhecer a história resulta quase sempre em questões, listas ou até mesmo prova para ser respondida a partir do livro lido.

Machado (2002, p. 14) lembra: “Monteiro Lobato, por exemplo, dizia que obrigar alguém a ler um livro, mesmo que seja pelas melhores razões do mundo, só serve para vacinar o sujeito para sempre contra a leitura.” E completa: “Tentar criar gosto pela leitura, nos outros, por meio de um sistema de forçar a ler só para fazer prova? É uma maneira infalível de inocular o horror a livro em qualquer um.”

Tendo em vista esse cenário, torna-se imprescindível um redirecionamento em torno do trabalho que tenha como objetivo levar os alunos à leitura dos clássicos em sala de aula. Visando despertar no aluno o gosto pela leitura, o professor, figura importantíssima na articulação desse processo, deve atuar como um dos protagonistas. O encantamento e a paixão devem ser molas propulsoras para conquista do aluno para o universo literário, até então desconhecido. Apresentar um repertório de leituras, falar com familiaridade dos personagens que ilustram as histórias, relacionar os acontecimentos presentes nos clássicos a fatos do cotidiano e mostrar-se apaixonado pelos livros, são estratégias eficazes para conquista do jovem leitor. Além disso, cabe ao professor, mediar situações em sala de aula que estimulem a interatividade das práticas de leitura. A voz do aluno deve ser considerada, suas marcas pessoais, suas experiências de leitura e, principalmente, suas impressões sobre o texto lido.

Outro aspecto também muito importante para despertar no aluno o gosto pela leitura dos clássicos é a valorização das leituras que os mesmos já trazem consigo.

Considerar as leituras dos títulos da Saga Crepúsculo, dos romances da série *Harry Potter*, de obras como *Minha vida fora de série*, *Fazendo meu filme*, *A minha vida é um filme*, da escritora Paula Pimenta podem ajudar na conquista dos alunos para outras leituras. É preciso tornar essa leitura legítima, atribuindo-lhe a devida importância e reconhecendo-a como válida. Por meio desses títulos, o aluno pode ser mais facilmente apresentado aos textos canônicos.

A partir de obras já conhecidas pelos alunos, como por exemplo, as da *Saga Crepúsculo*, de Stephanie Meyer, pode-se apresentar o romance clássico *O morro dos ventos uivantes* (1847), de Emily Brontë. As diversas menções feitas na obra de Meyer à obra de Brontë são, certamente, fatores convidativos para leitura da obra, uma vez que o casal de protagonistas da saga, Edward e Bella, tão querido e conhecido pelo público adolescente, faz recorrentes referências a *O Morro dos ventos uivantes*. No processo de mediação feito pelo professor, os aspectos góticos, tão apreciados pelos alunos em idade escolar, e em comum entre as obras, podem ser mencionados como forma de motivar a leitura do título clássico.

A leitura de títulos da série *Harry Potter*, da autora britânica J.K. Rowling, pode ser determinante para conduzir os alunos à peça *Macbeth*, de Shakespeare. Mesmo sendo considerada uma tragédia, a peça é cheia de humor e fantasia. Nela, o poder mágico de três bruxas irmãs é determinante para ambientação que tanto tem conquistado leitor de todas as idades, de diferentes gerações. Bruxas que também estão presentes nas já lidas obras da saga Harry Potter. Tal preocupação não reside em considerar somente a leitura dos clássicos como válida, mas em reconhecer e valorizar os livros já lidos pelos alunos como leituras igualmente legítimas.

Poderíamos citar, ainda, o abandono do trabalho de leitura com vistas a cobranças pontuais do conteúdo da disciplina como um fator que pode favorecer o contato prazeroso do aluno com o livro. Dessa forma, tarefas puramente escolares, como prova sobre o livro, ficha de leitura, roteiros de interpretação seriam, nesse contexto, desconsiderados no trabalho a partir do texto literário. O redirecionamento do trabalho aponta para a exploração de uma interpretação que extravase o campo superficial, levando o aluno a ler nas entrelinhas, a identificar as pistas textuais apontadas pelo autor e a fazer inferências e discutir sobre o enredo da obra, por exemplo.

Ainda em torno do trabalho com os clássicos, salienta-se a utilização de adaptações com vistas a propiciar a ampliação do acesso, por parte dos alunos, a tais textos. Aspectos como adequação da linguagem, projeto gráfico, estruturação da narrativa

ajudam o aluno a corroborar a preferência, na grande maioria dos casos, pelas versões adaptadas dos clássicos universais. Machado (2002, p. 15) comunga dessa ideia quando afirma que: “O primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente.”. As adaptações em quadrinhos, por exemplo, são exemplos de textos adaptados que costumam atrair, desde o primeiro contato, a atenção do público leitor formado por crianças, adolescente e até mesmo adultos, em geral.

Ao defender as adaptações Machado (2012) implicitamente sugere que, dependendo da maneira como o contato com o clássico tenha acontecido na adolescência, o livro será relido posteriormente. Adulto, tendo consolidado várias estratégias de compreensão, ampliado vocabulário, amadurecido no quesito visão de mundo, o leitor fará, nesse período, a releitura da história utilizando-se do texto original.

Diante disso, vale ressaltar que a escolha de uma versão como texto-base para sequência básica que será proposta nesse trabalho justifica-se pela adequabilidade ao público adolescente, período em que geralmente identificamos o primeiro contato do aluno com textos de natureza clássica. Serão abordados aspectos relacionados a pontos de vista marxista, feminista e pós-colonial. Esses aspectos, características tão presentes nos clássicos, são vozes que atravessam gerações ao longo dos séculos. Há aspectos na obra de Brontë que levam o leitor a identificar a história com os contos de fadas, por exemplo, *Cinderela*, Os maltratos sofridos pelas protagonistas de ambas as obras, o fato de serem órfãs, e o casamento delas com homens ricos também são pontos que se cruzam.

Devemos reconhecer que, no âmbito de sala de aula, além de todas as razões até então mencionadas acerca da importância dos clássicos, difundir as obras clássicas a partir de suas adaptações é contribuir de forma imensurável para democratização da Literatura Universal. Nesse contexto de democratização de tais obras, não poderíamos deixar de mencionar o projeto *Literatura em Minha Casa*. Idealizado pelo MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) lançou o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE) que, por volta dos anos de 2002, quando foi efetuado, oferecia uma coletânea de livros aos alunos matriculados em séries específicas do ensino fundamental da rede pública. A coletânea continha vários gêneros literários, dentre os quais figuravam cinco clássicos da literatura universal. Tratava-se da obra *Os Miseráveis*, de Victor Hugo, traduzido e adaptado por Walcyr Carrasco, *Histórias de Fadas*, de Oscar Wilde, tradução de Bárbara Heliadora, *A Ilha do Tesouro*, de Robert Louis Stevenson, adaptação de Claire

Ubac, *Odisséia*, adaptado por Ruth Rocha e *Um assassino, um mistério e um casamento*, de Mark Twain, tradução de Ana Maria Machado.

Quando se pensa em valorização da leitura literária no âmbito nas nossas escolas, ao lado do trabalho com os clássicos e suas adaptações, literatura popular e literatura de massa é indiscutível o papel do professor nesse processo, mais especificamente o quanto da sua formação docente é refletida na prática de sala de aula e, de forma pontual, nas conquistas e avanços registradas pelos alunos.

A formação recebida pelos professores, no âmbito da academia, ainda não se configurou com vistas a atender diretamente os anseios de sala de aula. Guedes (2006, p. 29) salienta que:

A formação pedagógica que recebe [o professor] se compõe de outros discursos a respeito da educação, com ênfase na descrição das mazelas do ensino em geral e do ensino de língua e literatura em particular e da discussão de generalidades a respeito de inovações para apresentar tal ou qual conteúdo do mesmo velho programa durante o estágio de prática de ensino.

De acordo com o autor, ainda prevalece, nas universidades, a priorização da teoria como sustentáculo para prática de seus alunos (no caso, professores da educação básica). Ancorados na perspectiva da crítica e da teoria literária, os alunos apesar de saírem da academia com inestimável conhecimento acerca das teorias que circundam o ensino de literatura, não possuem instrumentais para trabalhar, de maneira satisfatória, a formação prática e efetiva do aluno leitor, por exemplo.

Além disso, existe a problemática da utilização do livro didático. Sabemos que há, no contexto educacional, circulando entre professores e críticos em geral, demasiada depreciação voltada para o livro didático. De fato, são inúmeras as falhas encontradas, como por exemplo, superficialidade na exploração do texto literário, questionários que induzem o aluno a uma única interpretação, exercícios prontos que não sugerem leituras nas entrelinhas, dentre outras lacunas. Soma-se a isso a apropriação do livro didático, por parte do professor, como único recurso disponível.

Se por um lado reconhecemos diversas lacunas no livro didático, por outro identificamos também pontos positivos. O próprio contato do aluno com esse material e, por conseguinte, com os textos presentes no mesmo deve ser considerado, uma vez que muitos alunos não têm contato, nas instâncias sociais que frequentam, com livros ou materiais afins.

De forma esclarecedora, ainda sobre a utilização do livro didático na escola, Pinheiro (2006) enfatiza:

(...) o leitor que se pretende formar deve ler o que é permitido, segundo os valores transmitidos por essa importante formadora da comunidade de leitores. Esses valores são veiculados, principalmente, através do livro didático que costuma guiar as práticas de leitura realizadas na sala de aula.

Percebemos que, de certa forma, o problema não é exclusivamente o livro didático em si, mas a utilização que se faz do mesmo nas salas de aula. Na prática, a mediação das leituras literárias pode ocorrer de maneira satisfatória (mesmo aquelas presentes nos livros didáticos) quando o professor seleciona, a partir do material adotado, estratégias que possam ser complementares àquelas prescritas nos manuais didáticos.

Em linhas gerais, pelo que foi depreendido até esse ponto da discussão, é que não existe uma única receita para o ensino de literatura, mas caminhos que podem facilitar a formação do aluno leitor de literatura. O papel da escola e do professor é decisivo na formação do leitor. As potencialidades desse espaço pedagógico são inúmeras, cabendo ao professor, principal agente da mediação literária, encontrar as melhores estratégias para obtenção do sucesso na formação do aluno.

1.3 LETRAMENTO (LITERÁRIO)

Ao longo dos anos têm sido recorrentes as publicações em torno de questões ligadas à alfabetização. Essas discussões justificam-se, principalmente, pelo fato de diversos instrumentos nacionais e estrangeiros de avaliação, atestarem ainda, mesmo reconhecendo os inúmeros esforços empreendidos, dados considerados insatisfatórios em relação às taxas de alfabetização de nosso país.

No âmbito internacional, o Pisa⁶ – Programme for International Student Assessment – que, desde 2000, acontece a cada três anos e conta com a participação de jovens de 15 anos, avalia o grau de letramento dos estudantes em relação à leitura, matemática e ciências. Os últimos dados, disponíveis no site do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep⁷, mostram que o Brasil, entre os 65 países comparados, ocupa a posição 55ª do ranking de leitura.

⁶ <http://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Brazil-PRT.pdf>

⁷ <http://inep.gov.br/>

Nacionalmente, as avaliações da Educação Básica compreendem o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCCEJA, a Provinha Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica- Saeb (que engloba a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, aliada ao Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que visa alfabetizar as crianças até os 08 (oito) anos de idade.

As avaliações são aplicadas a partir de orientações do MEC, bem como das secretarias estaduais e municipais de ensino. Recebendo nomenclaturas diferentes, as políticas públicas de avaliação visam informar sobre os índices e taxas de alunos alfabetizados, com dificuldades nas disciplinas específicas ou ainda prejudicados quanto à compreensão leitora. Tais políticas de avaliação são alvo de muitas críticas, uma vez que após o diagnóstico, tais políticas, mesmo visando melhoria dos índices de alfabetização e letramento, apresentam, em certos casos, certa descontinuidade. Tal descontinuidade é justificada quando percebemos que proposta de formação continuada para o professor, como por exemplo, o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e o Pró-Letramento, depois de terem sido recebidas pelos professores e vivenciadas pelas escolas, não passam muitas vezes por um processo de avaliação. Apesar do reconhecimento de que a avaliação em larga escala proporciona reflexões fundamentadas nos avanços e retrocessos apresentados por parte de nossos alunos, não se percebe uma efetiva proposta de intervenção a partir desses resultados.

As avaliações oferecidas pelo MEC apontam para um único caminho: melhoria dos índices no que se refere, principalmente, à leitura, escrita e matemática. Paralelo a isso, os programas citados anteriormente reforçam a importância do professor estar inserido em programas de formação continuada.

É necessário, ao professor, uma constante reflexão acerca do seu papel como formador, das necessidades dos alunos e de como mediar, em sala de aula, situações que levem os alunos a atingir resultados satisfatórios. O próprio processo de alfabetização precisa estar fundamentado numa teoria que leve o aluno a refletir sobre o funcionamento da linguagem e, a partir disso, consolide os objetivos de ensino traçados para sua idade.

No contexto de sala de aula, o termo alfabetização remete ao processo de aquisição das competências relacionadas ao ato de escrever. Segundo Soares (2009, p. 15), “alfabetização em seu sentido próprio, específico: processo de aquisição do código

escrito, das habilidades de leitura e escrita”. Como se percebe, o conceito de alfabetização não contempla o desenvolvimento do processo, nem o aperfeiçoamento das competências. Na verdade, “Etimologicamente, o termo alfabetização não ultrapassa o significado de ‘levar à aquisição do alfabeto’, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever” (SOARES, 2006, p. 15).

Reconhecendo, segundo Soares (2006), que o significado do termo alfabetização não contempla questões ligadas ao momento posterior à aquisição do código escrito da língua, ou seja, trata-se simplesmente do processo em que o aluno consegue codificar e decodificar o código linguístico, percebe-se que a “alfabetização”, por si só, não contemplaria conhecimentos necessários para atendermos às demandas sociais. Passou-se a entender que a mera condição de alfabetizado não possibilita a inserção do indivíduo em práticas sociais que exijam graus diferenciados de conhecimento relacionado à leitura e à escrita.

Com pensamento diferenciado em relação à condição do sujeito alfabetizado, é publicada no Brasil, no ano de 1986, a obra *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nela, discute-se a aplicação do conhecimento da língua às práticas sociais. As autoras, diferentemente do que já foi discutido até então, a partir das ideias de Soares (2006), consideram a alfabetização um processo que contempla a participação dos alunos em situações reais de uso da língua. Desconsideram, assim, qualquer abordagem voltada para o campo da alfabetização que se apresentasse desprovida de ligação com o mundo real.

Em entrevista concedida à Revista Nova Escola (2006, p. 7), Emília Ferreiro, quando indagada sobre “O que significa, então, estar alfabetizado hoje?”, responde:

É poder transitar com eficiência e sem temor numa intrincada trama de práticas sociais ligadas à escrita. Ou seja, trata-se de produzir textos nos suportes que a cultura define como adequados para as diferentes práticas, interpretar textos de variados graus de dificuldade em virtude de propósitos igualmente variados, buscar e obter diversos tipos de dados em papel ou tela e também, não se pode esquecer, apreciar a beleza e a inteligência de um certo modo de composição, de um certo ordenamento peculiar das palavras que encerra a beleza da obra literária. Se algo parecido com isso é estar alfabetizado hoje em dia, fica claro por que tem sido tão difícil. Não é uma tarefa para se cumprir em um ano, mas ao longo da escolaridade. Quanto mais cedo começar, melhor.

Difunde-se, nesse período, o pensamento construtivista, tão amplamente discutido no contexto educacional. A teoria construtivista surge no século XX, a partir das ideias

do pesquisador suíço Jean Piaget (1896-1980). No meio educacional, a implicação de adoção da postura construtivista sugere que o professor seja contra o ensino baseado em repetição, “decoreba”, bem como em abordagens desvinculadas de sentido. Apesar de ser um termo inspirado pela experiência piagetiana, o pensamento construtivista foi introduzido, no Brasil, por Emília Ferreiro. A ela cabe a ampliação dessa teoria para o campo da leitura e escrita, a partir de uma abordagem pedagógica.

Dentre as inúmeras conceituações suscitadas pelo termo em questão, Becker (1994, p. 15) é claro, ao afirmar que: “o construtivismo não é uma prática nem um método, e sim uma teoria que permite conceber o conhecimento como algo que não é dado e sim construído pelo sujeito através de sua ação e da interação com o meio.”

A abordagem construtivista diferencia-se de toda abordagem escolar que não leve em conta o conhecimento de mundo trazido pelo aluno. Tal proposta prevê a articulação dos saberes de professores e alunos, inseridos em contextos sociais reais e buscando, juntos, compreender a realidade do mundo que os cercam. Assim, o processo educacional seria marcado pela dialogicidade e baseado, não nos interesses pessoais dos indivíduos, mas nos anseios da coletividade. Nesse contexto, “o pensar do educador só ganha autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade” (FREIRE, 1987, p. 62).

Desse período, em que os educadores adotam a postura construtivista, percebeu-se, por um lado, mudanças radicais que acarretaram confusões em termos de aplicabilidade das propostas em sala de aula; por outro, avanços no que se refere ao tratamento dado à língua materna em sala de aula. Faz-se oportuno observar que os avanços registrados não foram suficientes para formação de sujeitos que, usando as competências adquiridas na escola, atendessem pontualmente as demandas impostas pela sociedade.

Entre confusões e avanços verifica-se, no Brasil, em meio às informações e notícias sobre alfabetização, a utilização do termo *analfabetismo funcional*. Sua origem remonta os anos de 1930, nos EUA. Foi utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, para indicar a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares. Foi somente a partir dos anos 1960 que a UNESCO tornou o termo mundialmente conhecido. A partir daí o Brasil começou a utilizá-lo visando padronizar as estatísticas educacionais. Inicialmente significando aqueles que, embora declarando saber ler e escrever um bilhete simples, tinham menos de quatro anos

de escolarização. São indivíduos que, apesar de decodificar o código escrito, não conseguem atribuir o devido significado ao texto lido.

De acordo com o Indicador de Alfabetização Funcional⁸ – Inaf:

É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever algo simples, não tem as competências necessárias para satisfazer as demandas do seu dia a dia e viabilizar o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Scliar (2015) completa o conceito acima ao considerar que o termo analfabetismo funcional relaciona-se ao sujeito que, apesar de ter frequentado a escola, não consegue compreender o texto.

Passa-se a perseguir, portanto, uma proposta de alfabetização que contemple a perspectiva do letramento, ou seja, é necessário, nesse sentido, buscar alfabetizar letrando, uma vez que a alfabetização e letramento passam a ser vistos como processos indissociáveis. Mas, qual a etimologia dessa palavra? O que vem a ser *letramento*, de fato? E mais, quais as implicações do seu uso em sala de aula?

Estudos etimológicos buscam a origem da palavra letramento na língua inglesa. Letramento vem do inglês *literacy*, que provém do termo *littera* (do Latim), significando letra, com o sufixo *cy*, que permite aliar a ideia de qualidade, condição de ser. Conforme Soares (2009, p. 33; grifo nosso):

A primeira ocorrência da palavra letramento aparece no livro ‘No mundo da escrita: uma perspectiva sociolinguística’, de 1986, da autora Mary Kato, quando ela diz que a língua falada culta ‘é consequência do *letramento*’.

Em 1995, Ângela Kleiman, em seu livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* levanta a hipótese de que Mary Kato cunhou o termo. Dois anos depois, em *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, de Leda Tfouni – ocorre, por parte da autora, a distinção de alfabetização e letramento. O livro é fruto da tese de doutorado da referida autora. As ocorrências acerca da palavra letramento começam a se difundir cada vez mais. Em 1998, na publicação *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares (1998, p. 18), define: “Letramento é, pois, o resultado da ação de

⁸ www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/Paginas/default.aspx

ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.”

Apesar das constantes recorrências, o termo letramento foi introduzido recentemente no campo educacional e já é debate constante, uma vez que o seu caráter complexo e multifacetado não apontou, ainda, para uma definição que fosse padrão. Há conceitos diferenciados figurando em meio as teorias, mas complementares:

[...] até por ser uma palavra recente, nem sempre são idênticos os significados que lhe vêm sendo atribuídos [...], assim como os objetivos com que é utilizada (a palavra letramento) (MORTATTI, 2004, p. 11).

A amplitude que envolve a definição do termo em questão, bem como suas particularidades e, ao mesmo tempo, complexidades, também são pontos discutidos por Soares (2009, p. 65), quando se justifica que:

Dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição.

Na verdade, “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta” (TFOUNI, 2010, p. 32). Já Soares (2009, p. 39) define letramento como “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” A este respeito, Mortatti (2004, p. 98) completa:

Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Assim, o conceito de letramento surge com vistas a ampliar a função da escola, que teria, a partir de então, necessidade de articular saberes sobre o código escrito que conduzissem seus alunos a inserirem-se em práticas letradas que fossem além da esfera

escolar, uma vez que o conceito de alfabetização não contemplaria a formação social do sujeito na sua totalidade.

No que tange ao contexto de sala de aula, as orientações curriculares preveem a formação de um ensino que alfabetize letrando, ou seja, uma perspectiva de trabalho que envolva, ao mesmo tempo, um trabalho de alfabetização, contemplando o domínio da tecnologia da escrita e sua relevância, e o letramento, no sentido de preparar o indivíduo para a atuação no meio social. A condução de um trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento configura-se, nos dias atuais, mais como uma opção política, do que uma escolha meramente individual por parte do professor. As exigências da sociedade, que tem se tornado cada vez mais grafocêntrica e tecnológica, apontam para um único caminho: alfabetizar letrando.

Sobre esse panorama educacional, Freire (1991) declara que não basta saber ler ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. Daí a necessidade de se perceber que os conceitos de alfabetização e letramento se sobrepõem, ao passo que devem ser trabalhados concomitantemente em sala de aula. A sala de aula deve potencializar ações que promovam, além dos domínios das capacidades relativas ao ler e escrever, vivências que envolvam os diversos usos sociais do ato de ler e escrever.

Paralela à discussão sobre alfabetizar letrando, surge a perspectiva de se considerar os níveis e tipos de letramento. Assim, teríamos, no âmbito dos níveis, o letramento *funcional, integral, adequado, inadequado*. No âmbito dos tipos, poderíamos citar o letramento *musical, linguístico, artístico, matemático, literário*, por exemplo. Dessa forma, “(...) seria, provavelmente, mais apropriado referir-nos a ‘letramentos’, do que a um único letramento” (STREET, 1984, p. 08). Passamos a reconhecer, portanto, tipos e níveis distintos de letramento, que se configuram, segundo Soares (2006, p. 49), “dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural.”

Para ilustrar esses níveis e tipos de letramentos, pensemos: em nossa tão grafocêntrica, letrada e tecnológica sociedade, é perfeitamente concebível que um sujeito considerado analfabeto (devido as suas ineficientes relações com o código escrito, por exemplo) venha a participar efetivamente, mesmo apresentando limitações, de eventos de letramento diversos. É o caso do poeta popular, por exemplo, que muitas vezes, mesmo não tendo frequentado formalmente a escola, possui conhecimento profundo sobre algumas temáticas que circulam na sociedade. Diante disso, “(...) devemos falar de

letramentos, e não de letramento, tanto no sentido de diversas linguagens e escritas, quanto no sentido de múltiplos níveis de habilidades, conhecimentos e crenças, no campo de cada língua e/ou escrita” (WAGNER, 1986, p. 259).

Nesse confronto entre letramento e letramentos, cabe abrir uns parênteses e ressaltar as diferenças entre os termos *letramentos múltiplos* e *multiletramentos*, uma vez que ambos possuem significados distintos e seu emprego está associado a diferentes áreas do conhecimento. O termo *multiletramentos* surgiu quando, em 1996, reunidos em Connecticut (EUA), um grupo de pesquisadores sentiu a necessidade de uma pedagogia de multiletramentos. Rojo (2012, p. 13) ressalta que

[...] nossos alunos - contava já há 15 anos com outras e novas ferramentas de acesso à comunicação e à informação e de agência social, que acarretavam novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemióticos. Para abranger esses dois ‘multi’ – a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa, o grupo cunhou um termo ou conceito novo: multiletramentos.

Assim, *multiletramentos* se diferencia de *letramentos múltiplos*, uma vez que este último, ainda segundo Rojo (2012, p. 13) “(...) não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral.”

Entendida a diferença entre os termos *letramentos múltiplos* e *multiletramentos* e reconhecendo a pluralidade de letramentos existentes, passaremos a tratar do *letramento literário*, conforme definição de Cosson, disponibilizada no Glossário Ceale⁹ – Termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores:

é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o processo, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o letramento literário começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de apropriação, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua.

As ponderações de Cosson, ao buscar definir o termo *letramento literário*, levam-nos a reconhecer que a condição de letrado (do ponto de vista literário) implica

⁹ <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento-literario>

apropriação da literatura. Trata-se de um processo que começa desde muito cedo e nos acompanha continuamente ao longo da nossa existência. O tempo passa e, na proporção que somos apresentados a novas leituras, autores, produções filmicas, peças de teatro, vamos tendo possibilidade de viver novas experiências e, gradualmente, avançar no processo literário de letramento.

Nesse sentido, alinhado com a proposta de buscarmos mecanismos de promoção para que o letramento literário aconteça, reconhecemos que um dos maiores pressupostos no que se refere a ensino de literatura é a possibilidade do professor, por meio do trabalho com os textos literários em sala de aula, promover a humanização. Tal condição acontece também fora de sala de aula, quando o indivíduo já faz leituras por si só, não importando se as mesmas foram indicações da escola ou não. Objetivando esclarecer quais fatores seriam preponderantes para conquista da humanização, Cândido (1995, p. 249) esclarece:

Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

A essa humanização proposta por Cândido (1995) entendemos que seria a reflexão, o saber, a harmoniosa relação com o próximo, o afinamento das emoções, a melhoria do sujeito como pessoa humana.

Pretendendo a humanização, passamos a perseguir, cada vez mais, uma proposta de trabalho que contemple a formação literária do aluno na perspectiva do *letramento literário*, cujo termo já é contemplado nas OCEM (2008, p.54), e pode ser entendido como “estado ou condição de quem não apenas é capaz de ler poesia ou drama, mas dele se apropria efetivamente por meio da experiência estética, fruindo-o.”

Por fruição, entende-se, segundo os PCN+ (2002, p. 67), o seguinte:

Desfrute (fruição): trata-se do aproveitamento satisfatório e prazeroso de obras literárias, musicais ou artísticas, de modo geral bens culturais construídos pelas diferentes linguagens, depreendendo delas seu valor estético. Aprender a representação simbólica das experiências humanas resulta da fruição dos bens culturais. Podem propiciar aos alunos momentos voluntários para que leiam coletivamente uma obra literária, assistam a um filme, leiam poemas de sua autoria, - de preferência fora

do ambiente de sala de aula: no pátio, na sala de vídeo, na biblioteca, no parque.

Apesar da definição leve e aparentemente sinônima de ludicidade, a fruição, ao significar prazer estético, não pode indicar facilidade, somente. Trata-se de um trabalho que envolve prazer, mas, acima de tudo implica extração e negociação de sentido por parte do leitor, a partir, claro, das pistas encontradas no texto.

Para efetivação do trabalho a partir do texto literário e visando letrar literariamente o aluno, precisamos de uma mediação feita por um professor leitor competente, capaz não somente de “ensinar literatura”, mas sobretudo “ensinar a ler literatura”. Espera-se, desse mediador, que o mesmo apresente uma experiência significativa de leitura. Em linhas gerais essa cobrança se dá porque acredita-se que a formação do aluno leitor acontece, inegavelmente, a partir da condição leitora do professor. Por leitor competente entende-se “aquele que sabe ‘construir um sentido’ nas obras lidas” (COLOMER, 2007, p. 31).

Nesse cenário de mediação e formação do gosto literário, algumas condições favoreceriam a formação de alunos leitores [de literatura]:

A primeira condição indispensável é que o professor seja realmente um leitor, que tenha uma experiência significativa de leitura. Por experiência significativa não quer dizer ser um erudito, antes, alguém que embora tenha lido poucas obras, o fez de forma prazerosa. A segunda condição é que haja sempre uma pesquisa sobre os interesses de nossos alunos. (...) Acreditamos que devemos levar aos nossos alunos textos novos que poderão integrar seu universo de leitura. Não é aconselhável ficar apenas nos temas que foram sugeridos por eles. [...] Criar um ambiente adequado (PINHEIRO, 2007, p. 26).

Pelo exposto, evidencia-se uma problemática crucial: a formação do professor. Enquanto mediador do debate para promoção de letramento literário o professor atua de maneira decisiva nesse processo. Cabe a ele, a partir das suas limitações, mas ao mesmo tempo das suas infinitas potencialidades e possibilidades estabelecer diretrizes para guiar seu trabalho em sala de aula. Reconhecer a fragilidade dos documentos legais que tratam a questão, entendendo que os PCNEM (2000) são marcadamente teóricos e desprovidos de operacionalização para o plano escolar; apontar a superficialidade no que se refere ao texto literário presente nos PCN (1997) para o ensino fundamental; entender que os PCN+ (2002) nasceram com o objetivo de suprir lacunas deixadas pelo documento anterior, mas não conseguiram êxito ao realizar esse feito; e ainda, compreender que o

problema não é a escolarização da literatura ou a falta dela, mas a maneira como tal escolarização vem sendo feita no âmbito de nossas escolas.

Entendidos os pressupostos teóricos e metodológicos envolvidos no processo do letramento literário, procuraremos discutir sobre o ensino de leitura na escola, especialmente sobre o tratamento dado à leitura literária, procurando reconhecer os acertos e falhas no que tange à escolarização da leitura. A discussão contemplará análise do segmento fundamental e médio.

Ao passo em que as avaliações externas têm revelado um déficit em relação às taxas de alfabetização, a capacidade leitora de nossos alunos também tem sido atestada como ineficiente. As pesquisas têm diagnosticado que o baixo desempenho dos alunos se deve à ausência do domínio da leitura crítica, compreensiva e, no campo da literatura, mais especificamente, ao ato de gostar de ler. Apesar de alguns programas de avaliação apontarem evolução, o quadro geral é marcado por candidatos que ainda não atingiram o nível desejado em relação às habilidades e competências pretendidas, ou seja, não se tornaram leitores críticos, proficientes, capazes de atender satisfatoriamente às demandas impostas pela sociedade vigente.

Mediante esse quadro, cabe indagar: Qual tratamento é dado à literatura no contexto de nossas escolas de ensino fundamental e médio? Qual tem sido o objetivo central do ensino de literatura? O que preconizam as propostas e documentos oficiais a respeito do ensino de literatura? Tem sido, nesse cenário de formação de alunos leitores, o professor um sujeito leitor? Temos nós, professores, desenvolvido um ensino de literatura na escola capaz de promover o letramento literário?

No que se refere ao ensino fundamental a literatura é parte integrante das aulas de Língua Portuguesa, não pretendendo, muitas vezes, o alcance de objetivos específicos do campo literário, uma vez que é trabalhada apenas a vertente da leitura de textos, que na maioria das vezes, não são apresentados no seu suporte de origem, mas a partir dos fragmentos encontrados no livro didático. Dessa forma, o aluno não tem contato, por exemplo, com obras de Monteiro Lobato, Ana Maria Machado, José Paulo Paes, dentre outros autores referências para o público infanto-juvenil.

Cosson (2014, p. 21) faz uma breve caracterização acerca do tratamento dado à literatura no ensino fundamental:

No ensino fundamental, a literatura tem um sentido tão extenso que engloba qualquer texto escrito que apresente parentesco com ficção ou

poesia. O limite, na verdade, não é dado por esse parentesco, mas sim pela temática e pela linguagem: ambas devem ser compatíveis com os interesses da criança, do professor e da escola, preferencialmente na ordem inversa. Além disso, esses textos precisam ser curtos, contemporâneos e ‘divertidos’.

Esse limitado tratamento dado ao texto literário no ensino fundamental resulta numa relação artificial do aluno com a literatura, não há apropriação da leitura feita, uma vez que as intervenções feitas em sala de aula são superficiais e não dão conta da formação do aluno leitor de literatura. Quando o professor busca desenvolver um trabalho com o texto literário em sala de aula a proposta gira, predominantemente, a partir da exploração de conteúdos gramaticais, como se texto fosse (pre)texto para ensinar outros conteúdos tidos como mais importantes.

Sobre a exploração dos conteúdos, Cosson (2014, p. 22) esclarece:

No ensino fundamental, predominam as interpretações de textos trazidas pelo livro didático, usualmente feitas a partir de textos incompletos, e as atividades extraclasses, constituídas de resumos dos textos, fichas de leitura e debates em sala de aula, cujo objetivo maior é recontar a história lida ou dizer o poema com suas próprias palavras.

No ensino médio, na busca de traçar um panorama acerca do ensino de literatura, surge uma antecipada constatação: permeia uma tradição transmissiva, um tecnicismo pragmático, uma demasiada valorização da historiografia literária. Em linhas gerais, há uma tentativa de “enquadramento” dos autores e obras nas escolas literárias, uma abordagem cronológica baseada em panoramas históricos e caracterização dos estilos literários.

Percebemos a predominância de uma prática de leitura reducionista, que diminui o texto literário, tornando-o um mero objeto de ilustração, um acessório. Predominam, nesse segmento de ensino, práticas dessa natureza, que são caracterizadas como conteudísticas e enciclopédicas de ensino de literatura.

O ensino está ancorado na abordagem historicista da literatura, que segundo Cereja (2005, p. 56):

[...] sustenta-se numa apresentação panorâmica dos movimentos literários ou estilos de época e dos principais autores e obras ancorados numa linha do tempo. Os autores são os indicados pela tradição canônica; os textos escolhidos são os igualmente apontados como representativos do escritor, do movimento literário ou da geração a que ele está cronologicamente ligado.

As palavras de Cereja (2005) confirmam uma prática muito recorrente nas nossas escolas, a valorização da história literária em detrimento de estratégias que visem a formação crítica do leitor:

O aluno quase sempre participa desse processo de forma passiva, recebendo as informações do professor, o único na classe preparado, uma vez que tem uma visão do ‘conjunto’ da literatura, isto é, da totalidade dos movimentos e autores, que é capaz de comentar aspectos curiosos da biografia dos autores, de estabelecer comparações entre autores e épocas e de inserir comentários sobre o que tem sido solicitado nos exames vestibulares e de que forma (CEREJA, 2005, p.56).

Nesse cenário, o cerne do ensino de literatura não é, como se pretende, ocupado pelo texto literário, mas sim por um discurso didatizante sobre literatura, que na maioria das vezes é inspirado ou em práticas vivenciadas anteriormente pelo professor ou por estarem presentes nos livros didáticos. Esses últimos, em muitos casos, didatizam o ensino de literatura porque tomam como referência uma sequência de procedimentos em que a leitura do texto literário, propriamente dita, desempenha um papel secundário, servindo muito mais para exemplificação da teoria desenvolvida do que como objeto básico para a construção de conhecimentos de literatura ou para o desenvolvimento de habilidades de leitura dessa modalidade textual.

Em meio a esse equivocado ensino de literatura, o objetivo não é a consolidação de alunos leitores do texto literário, mas a apropriação passiva, por parte do aluno, desse discurso didático apoiado na historiografia literária, que privilegia o enfoque cronológico de movimentos, gerações e autores, com suas respectivas obras de destaque. A este respeito, Cosson (2014, p. 21) esclarece:

No ensino médio, o ensino da literatura limita-se à literatura brasileira, ou melhor, à história da literatura brasileira, usualmente na sua forma mais indigente, quase como apenas uma cronologia literária, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhadas de rasgos teóricos sobre gêneros, formas fixas e alguma coisa de retórica em uma perspectiva para lá de tradicional. Os textos literários, quando comparecem, são fragmentos e servem prioritariamente para comprovar as características dos períodos literários antes nomeadas.

Em torno desse debate propõe-se uma redefinição na prática pedagógica, com vistas ao alcance dos reais objetivos do campo da literatura, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio. Tal redefinição na prática do professor não impede que reconheçamos as inúmeras iniciativas, bem como os incontáveis projetos que são executados todos os dias em nossas escolas, no âmbito da formação de efetivos leitores de literatura.

A exemplo, a Escola Estadual Presidente Geisel, de Juazeiro do Norte-CE, conta com um leque de projetos cujos objetivos estão ligados à formação de alunos leitores de literatura. Dois desses projetos são destaques: *Clube do leitor* e *Clássicos (em)cena*. O *Clube do leitor* consiste em reuniões periódicas para debates e apreciações sobre obras literárias e seus autores. O projeto *Clássicos (em)cena* busca promover incentivo para leitura de obras clássicas da literatura, com vistas a adaptação teatral, musical ou fílmica. A exibição é aberta à comunidade, uma vez que o objetivo maior do projeto é a disseminação de histórias presentes em obras imortalizadas pelo público leitor em geral.

O estado do Ceará, por exemplo, conta com um projeto de repercussão nacional, intitulado *Agentes de Leitura do Ceará*¹⁰, que, desde 2006, vem promovendo a democratização do acesso ao livro e à leitura por meio de atividades mediadoras ancoradas em acervos bibliográficos que, mais tarde são integrados ao acervo das bibliotecas públicas municipais e/ou comunitárias. O projeto tem entre seus objetivos democratizar o acesso ao livro e à leitura para as famílias beneficiadas, ampliar a formação leitora das famílias e fortalecer as bibliotecas públicas e comunitárias dos municípios.

Também visando fomentar e disseminar o gosto pela leitura, o governo federal criou, em 2007, o Programa Nacional Biblioteca da Escola ¹¹ (PNBE). Tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura dos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. O acervo literário é composto por textos em prosa (novelas, contos, crônica, memórias, biografia e teatro), em verso (poemas, cantigas, parlendas e adivinhas), livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos

Precisamos reconhecer que, apesar das propostas presentes nas orientações e documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação já apontarem caminhos,

¹⁰ www.secult.ce.gov.br

¹¹ Portal.mec.gov.br

muitas questões ainda precisam ser esclarecidas, quando o assunto é o tratamento dado à literatura em sala de aula. É preciso esclarecer de que forma isso pode ser feito, não a partir de um manual pronto e acabado, mas de reflexão que induza a execução de propostas reais de trabalho a partir do texto literário, sem destituir o seu significado principal, nem reduzi-lo apenas à leitura. Há também obras e autores diversos discorrendo sobre o ensino de literatura voltado para consolidação de alunos leitores de literatura, no caminho do letramento literário.

Os PCN (1997, p. 42) do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa apontam, no âmbito da inserção do aluno no mundo, que o mesmo deva ser capaz de:

Valorizar a leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição estética, sendo capazes de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.

Já os PCN (2000, p. 16) para o Ensino Médio, documento de natureza indicativa e interpretativa, esclarecem que a novidade “é antever a disciplina, no eixo interdisciplinar: o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade.” E completam:

A história da literatura costuma ser o foco da compreensão do texto; uma história que nem sempre corresponde ao texto que lhe serve de exemplo. O conceito de texto é discutível. Machado de Assis é literatura. Paulo Coelho não. Por quê? As explicações não fazem sentido para o aluno (PCNEM, 2000, p. 16).

Os PCN+ Ensino Médio (2002), no tocante à literatura, sugerem a experiência estética como objetivo maior no que se refere ao campo da literatura. Aspectos críticos em relação ao texto lido não são priorizados pelos documentos oficiais. Apesar dos PCN+ terem surgido com intuito de suprir lacunas deixadas pelos documentos oficiais anteriores (no caso, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio), não se percebe complementação em termos de caminhos ou propostas para otimização do ensino de literatura, com vistas ao desenvolvimento da criticidade por parte do aluno.

As *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (2013, p. 116), no capítulo denominado “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, esclarece que:

A escola tem tido dificuldades para tornar os conteúdos escolares interessantes pelo seu significado intrínseco. É necessário que o currículo seja planejado e desenvolvido de modo que os alunos possam sentir prazer na leitura de um livro, na identificação do jogo de sombra e luz de uma pintura, na beleza da paisagem, na preparação de um trabalho sobre a descoberta da luz elétrica, na pesquisa sobre os vestígios dos homens primitivos na América e de sentirem o estranhamento ante as expressões de injustiça social e de agressão ao meio ambiente.

No capítulo que trata das “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013, p. 145), também refletem que:

(...) o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho.

Ainda citando os documentos oficiais do MEC, responsáveis por nortear questões ligadas ao ensino na educação básica, destacamos as orientações curriculares para o ensino médio. Tal proposta nasce como possibilidade de ratificar a importância da literatura no currículo do ensino médio, uma vez que os PCN para o ensino médio, na tentativa de tratar a literatura concomitantemente no campo da linguagem, não oportunizou o debate necessário acerca de tão complexa temática.

Além de toda a discussão já apresentada, tais documentos contemplam uma pertinente discussão voltada para o papel da literatura no ensino médio, a formação do leitor, a leitura literária e as possibilidades de mediação a partir de textos do gênero literário. A perspectiva de abordagem presente no referido documento prevê que, mesmo reconhecendo o caráter dialógico do gênero em questão, há algumas particularidades quando se trata de texto literário. Observe-se o que sugere as *OCEM* (2008, p.49).: “discurso literário decorre, diferentemente dos outros, de um modo de construção que vai além das elaborações linguísticas usuais, porque de todos os modos discursivos é o menos pragmático, o que menos visa a aplicações práticas”

A LDBEN nº 9394/96, ao estabelecer objetivos para o ensino médio, atribui, à literatura, a responsabilidade quanto ao inciso III (Art.35): III – aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (LDBEN, 1996). Ao pretender o alcance desse objetivo a partir da literatura, torna-se implícito que questões como criticidade,

autonomia e humanização precisam ser trabalhadas e, portanto, consolidadas. A humanização, tão presente nas discussões propostas pelo crítico Cândido (1995) é perfeitamente alcançável quando a perspectiva de trabalho com a literatura abandona todo e qualquer modelo de ensino que reduza o texto literário, tornando-o (pre)texto para o ensino de aspectos linguísticos, somente.

Por fim, a partir dos pressupostos teóricos defendidos neste trabalho apresentaremos, a seguir, a proposta de sequência didática, baseada no modelo proposto por Cosson (2014). A proposta visa, na oportunidade, munir o professor de aparato metodológico, com a maior riqueza possível de detalhes. Nossa intenção não consiste em apresentar um modelo pronto e acabado de trabalho para ser executado pelo professor, mas sugerir uma sequência de atividades que, depois de comprometida pesquisa e leitura, pudesse ajudar na consolidação do letramento literário. O diálogo de *Jane Eyre* com vários outros textos será determinante para o alcance desse objetivo. Ademais, possibilitamos, a partir da SB, o “desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo” (OSAKABE, 2004, p. 59).

2. METODOLOGIA

2.1 PESQUISA CIENTÍFICA: CONCEITOS E DEFINIÇÕES

Definir pesquisa científica implica conhecer também outros termos que estão a ela diretamente associados, como por exemplo, método e metodologia. Método, do grego *methodos*; *met'hodos* significa, literalmente, “caminho para chegar a um fim”. (FONSECA, 2012, p. 11). Entende-se, com base no conceito acima, que método é o caminho percorrido com vistas ao alcance do objetivo. Trata-se de um caminho que deve ser, portanto, organizado e sistemático, uma vez que é o comprometimento com o percurso que vai garantir o sucesso no final da trajetória.

Desse panorama, nasce a terminologia metodologia, compreendida como o conjunto de regras ou procedimentos que, segundo o julgamento do professor, são escolhidas por serem concebidas como eficazes para o alcance dos objetivos traçados pelo pesquisador. De acordo com Fonseca (2012, p. 11):

Metodologia é o estudo do método, ou seja, é o corpo de regras e procedimentos estabelecidos para realizar uma pesquisa; científica deriva de ciência, a qual compreende o conjunto de conhecimentos precisos e metodicamente ordenados em relação a determinado domínio do saber.

A escolha das regras não pode acontecer de forma aleatória, mas sim a partir de muito estudo e planejamento. Nesse cenário, diz-se que a atividade preponderante da metodologia é a pesquisa que, segundo Gil (2007, p. 17), pode ser definida da seguinte forma:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

A pesquisa nasce, fundamentalmente, a partir de um questionamento, ou seja, de uma pergunta motivadora que induz o pesquisador a buscar a resposta. A postura individual inquieta o pesquisador e resulta na busca de conhecimento científico, buscado das mais diversas formas do saber, mas sempre de forma responsável e comprometida. Sobre essa questão, Oliveira (2005, p. 29) pontua:

A predisposição de gerar conhecimento implica buscar, na epistemologia, a objetividade do conhecimento científico, realizando estudos, observações, experimentos e análises através das teorias e conhecimentos já existentes em confronto com a realidade.

Para tanto, não basta o desejo de ter seus questionamentos respondidos, é necessário continuamente buscar o conhecimento. Ao perseguir o conhecimento é natural que o novo entre em conflito, em alguns casos, com aquele que o pesquisador já dispõe. Assim, presume-se que a busca será contínua e que, a todo o momento, o pesquisador depare-se com situações conflituosas. Impasses geram, naturalmente, novos conhecimentos, que resultam em novas abordagens e perspectivas para lidar com os constantes desafios presentes em sala de aula.

A atividade de pesquisa deve ser dinâmica e configura-se de variadas maneiras. Quanto à abordagem, a presente pesquisa, por exemplo, é classificada, como qualitativa, pois não se preocupa em quantificar resultados, mas sim interpretar o objeto de estudo, tornando essa compreensão válida para responder questões de caráter social; quanto à natureza, a pesquisa é aplicada, pois busca, através do conhecimento, intervir para melhorar a realidade pesquisada; quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como exploratória, classificando-se como bibliográfica (PRODANOV, 2013, p. 32).

Como se percebe, o caminho percorrido para execução da pesquisa é dinâmico e, ao mesmo tempo, revelador. Como se trata de uma pesquisa de natureza aplicada, as perguntas respondidas a partir dos questionamentos feitos ao longo do processo são reveladoras e poderão contribuir de forma significativa para melhoria de questões-problemas, encontradas quando se propõe voltar o olhar para o contexto de sala de aula. A seguir, maiores detalhamentos sobre as questões apresentadas neste parágrafo.

2.2 NATUREZA DA PESQUISA

Segundo Fonseca (2002, p. 32), “Entende-se que a pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites”. Dessa forma, qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

Assim, reconhecemos que a pesquisa bibliográfica constitui-se como um dos mais importantes procedimentos metodológicos, uma vez que é nessa etapa que se dá o

encontro do pesquisador com a teoria, mais precisamente com os teóricos responsáveis pela elaboração da mesma. E mais ainda: o encontro com as ideias apresentadas nos livros estudados, que muitas vezes confirmam nossos pré-conceitos, mas outras, no entanto, divergem de tudo que conhecemos. É essa a principal característica da presente pesquisa.

De forma sistematizada, o nosso encontro, enquanto pesquisadora, com algumas das principais referências bibliográficas aconteceu, especialmente, durante a disciplina de *Leitura do texto literário*, ministrada pela professora Dr^a Daise Lílian Fonseca Dias, uma das disciplinas obrigatórias do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da UFCG. Tais indicações foram ainda mais direcionadas no período de orientação do presente trabalho. No entanto, não se pode deixar de mencionar todos os textos citados pelos outros professores que compõem o programa, como tendo sido de extrema relevância para amadurecimento de nossas leituras, bem como para responder nossas dúvidas e inquietações.

Em linhas gerais, para fundamentar nossas ideias acerca de Linguística Aplicada, por exemplo, ancoramo-nos principalmente em autores como: Moita Lopes (2006 e 2013) e Kanavillil Rajagopalan (2003). Acerca do Letramento Literário, a base nos estudos foram os livros: *Letramento Literário* e *Círculos de Leitura*, ambos de Cosson (2014); Sobre Literatura e Ensino, várias publicações foram consultadas, mas destacamos Colomer (2003) e Zilberman (1988). Além disso, para elaboração da proposta de trabalho ancorada na crítica pós-colonial consultamos, por exemplo, Dias (2011), Bonnicci (2000 e 2005), Fanon (1983), Said (1994 e 2003) e Hall (1996).

Além do aspecto bibliográfico, a pesquisa contempla, num segundo momento, o viés prático, de intervenção didática. Trata-se de uma proposta metodológica elaborada com base nos pressupostos defendidos por Cosson (2014) e que será, no próximo tópico, pormenorizada.

2.3 PROPOSTA METODOLÓGICA EM PROL DO LETRAMENTO LITERÁRIO

Apresentar os aspectos metodológicos envolvidos na elaboração da sequência didática proposta por Cosson obriga-nos, antes, a conhecer um pouco mais sobre esse tão importante procedimento metodológico. A sequência didática nasce, portanto, das pesquisas sobre a aquisição da língua prioritariamente escrita através de um trabalho sistemático com gêneros textuais. Os estudos realizados pela Escola de Genebra e desenvolvidos especialmente pelos pesquisadores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004)

foram determinantes para consolidação dessa perspectiva de trabalho. No Brasil, inúmeros pesquisadores traduziram a preocupação do grupo genebriano, dentre os quais destacamos Rojo (2013), Bordini e Aguiar (1993) e Oliveira (2013).

A sequência didática consiste numa ferramenta de trabalho em que se privilegia o texto, não apenas inserindo-o no seio de sala de aula, mas procurando refletir sobre as condições de produção do mesmo, numa perspectiva interacional. Pauta-se na dialogicidade, permitindo um olhar atento às múltiplas faces culturais. Resumidamente, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) definem a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.”

Ao pautar-se na dialogicidade, esse modo de organizar o ensino, idealizado pelo grupo de Genebra busca, também, romper com o paradigma do professor como detentor do saber, uma vez que o conhecimento passa a ser levado de maneira interativa e desafiadora. Ainda buscando esclarecimento sobre a sequência didática, Oliveira (2013, p. 39) indaga:

Afinal, o que é uma sequência didática? É um procedimento simples que compreende um conjunto de atividades conectadas entre si, e prescinde de um planejamento para delimitação de cada etapa e/ou atividade para trabalhar os conteúdos disciplinares de forma integrada para uma melhor dinâmica no processo ensino-aprendizagem.

E acrescenta:

Resumindo, a sequência didática é um procedimento para sistematização do processo ensino-aprendizagem, sendo de fundamental importância a efetiva participação dos alunos. Essa participação, vai desde o planejamento inicial informando aos alunos o real objetivo da realização da sequência didática no contexto da sala de aula, até o final da sequência para avaliar e informar os resultados. (OLIVEIRA, 2013, p. 40).

Como se percebe, uma das maiores características da sequência didática é o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Deve ser organizada de acordo com o que o professor busca alcançar, respeitando os diferentes níveis em termos de objetivos de aprendizagem. Em linhas gerais, trata-se de uma atividade que respeita as especificidade dos alunos, quando contempla, por exemplo, atividades com ritmos diferenciados de avaliação. Portanto, ela “procura favorecer a mudança e a promoção dos

alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Como se percebe, no Brasil, especialmente no campo da linguagem, são diversos os trabalhos realizados com base no modo genebriano de organizar o ensino. No campo da literatura, especialmente da leitura literária há, ainda, poucas pesquisas consubstanciadas em uma proposta metodológica que contemple o texto literário, especificamente. No meio acadêmico e científico, sobre a temática mencionada, podemos destacar o trabalho de Cosson (2014). Salienta-se, nesse momento, que os postulados acerca da elaboração da sequência didática para o campo da linguagem beneficiam demasiadamente o campo da literatura.

Ambos de Cosson, os livros *Círculos de leitura* (2014) e *Letramento literário* (2014), apresentam-nos eficazes propostas metodológicas acerca do trabalho com o texto literário na sala de aula. O primeiro recomenda os ‘círculos de leitura’ como sendo um importante instrumento para formação do leitor de literatura. O segundo apresenta-nos um trabalho com sequências didáticas, exemplificando e fazendo pertinentes colocações acerca da proposta. Ao mesmo tempo, as duas publicações buscam o alcance do letramento literário, reconhecendo-o como uma prática de leitura.

Assim, fundamentados e ancorados na proposta de Cosson, nasce a proposta de intervenção desse trabalho. Trata-se de uma sequência didática, caracterizada como básica e que trabalha com a obra *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë. No entanto, por estar direcionada ao 9º ano do ensino fundamental, a proposta sugere, aos alunos, a leitura da versão traduzida e adaptada por Miécio Tati, específica para o público infanto-juvenil. Em defesa da adaptação para este nível escolar, Machado (2009, p.12) explica que:

Talvez não é necessário que essa primeira leitura seja um mergulho nos textos originais. Talvez seja até desejável que não o seja, dependendo da idade e da maturidade do leitor. Mas creio que o que se deve procurar propiciar é a oportunidade de um primeiro encontro. Na esperança de que possa ser sedutor, atraente, tentador. E que possa redundar na construção de uma lembrança (mesmo vaga) que fique por toda a vida. Mais ainda: na torcida para que, dessa forma, possa equivaler a um convite para a posterior explanação de um território muito rico, já estão na fase das leituras por conta própria.

De forma clara, a autora elucida a importância do primeiro encontro do aluno com a obra literária. Para tanto, reforça a ideia de que, em se tratando da adaptação, esse

momento poderá, inclusive, guiar o aluno a procurar, mais tarde, a obra original. Será, sem dúvida, um momento decisivo para a conquista do aluno para o universo dos livros.

Abaixo, um quadro-resumo acerca da estruturação da sequência básica elaborada.

SEQUÊNCIA BÁSICA			
ETAPA	OBJETIVO	TEMPO	RECURSOS
Motivação	Motivar os alunos para recepção do texto <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë.	02 horas-aula	Espaço físico decorado, cartazes, folders, livros.
Introdução	Apresentar um pouco da vida e obra da escritora Charlotte Brontë recomendando, na ocasião, a leitura da versão adaptada e traduzida por Miécio Tati.	02 horas-aula	Aparelho de som, pen-drive, data-show, notebook. Livro: <i>Jane Eyre</i> , de Charlotte Brontë (versão clássica e adaptada). Capas impressas dos filmes.
Intervalo 1	Discutir, ancorados na crítica pós-colonialista, acerca de Jane Eyre, personagem central da obra.	02 horas-aula	Livro: <i>Jane Eyre</i> (versão adaptada)
Intervalo 2	Discutir, ancorados na crítica pós-colonialista, acerca de Bertha, personagem silenciada na obra; Apresentar superficialmente a obra <i>Vasto mar de sargaço</i> , tradução de <i>Wide Sargasso Sea</i> , de Jean Rhys.	02 horas-aula	Livro: <i>Jane Eyre</i> (versão adaptada); Cópia do resumo da obra <i>Vasto mar de sargaço</i> .
Interpretação	Realizar o <i>Chá das Cinco</i> – uma celebração ao clássico <i>Jane Eyre</i> .	02 horas-aula	Espaço físico decorado remetendo à sociedade vitoriana.

O quadro-resumo, acima apresentado, contém resumidamente os passos que guiarão o trabalho do professor na execução da SB, desde a motivação, etapa em que o professor terá um papel importante na conquista dos alunos para leitura da obra em questão até a interpretação, momento no qual serão socializados os resultados e impressões acerca da história.

Diante do exposto, acredita-se que todas as iniciativas de pesquisas voltadas para metodologias de trabalho a partir do texto literário sejam válidas e bastantes pertinentes, uma vez que o cenário acadêmico e científico ainda é marcado pela quantidade reduzida de publicações nessa área. Bordini e Aguiar (1993, p. 34) corroboram essa ideia ao dizerem que:

[...]o esvaziamento do ensino de literatura se acentua, portanto, não só pelo pequeno domínio do conhecimento literário do professor, mas também pela falta de uma proposta metodológica que o embase.

Como se percebe, as autoras reconhecem a importância de direcionarmos um olhar individualizado para o encaminhamento dado à leitura do texto literário em sala de aula, chamando atenção também para a formação muitas vezes ineficiente do professor. Por tais razões, considera-se louvável pensarmos em procedimentos literários, ancorados em críticos da obra literária, que contemplem a literatura e possibilite aos alunos a ampliação do conhecimento a partir do acesso aos mais variados universos de informações contidos nos tão instigadores textos literários.

3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O 9º ANO

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA (PARA O TEXTO LITERÁRIO)

Com o intuito de levar o aluno a atingir os objetivos pretendidos no campo da leitura literária são múltiplas, no contexto de sala de aula, as intervenções realizadas pelo professor. As especificidades que caracterizam o texto literário exigem que o professor dispense um tratamento mais rigoroso em termos de planejamento, condução da aula e intervenções a partir do texto lido. Nesse sentido, a presente proposta, embasada na teoria de Cosson (2014) acerca da SB, configura-se como possibilidade metodológica para o alcance dos resultados que almejamos para o ensino fundamental no que diz respeito ao letramento literário.

Diante disso, é preciso considerar que o Ensino Fundamental, nível para o qual a proposta está direcionada, é marcado por algumas especificidades que merecem atenção e desdobramento pormenorizados. A primeira delas está relacionada ao livro didático. Nele, as propostas de trabalho a partir do texto literário são, quase sempre, ancoradas em estratégias reducionistas, nas quais o texto serve como (pre)texto para estudo de estruturas da língua, por exemplo. Não há, em muitos casos, uma proposta de trabalho que contemple a especificidade do gênero literário selecionado para leitura. Mesmo assim, não se pode deixar de desconsiderar a importância do livro didático como relevante suporte para o trabalho nesses anos de escolarização, embora reconheçamos as deficitárias abordagens muitas vezes dispensadas ao texto literário.

A segunda problemática relaciona-se diretamente à formação do professor, mais precisamente à atuação do mesmo como agente facilitador na mediação da leitura em sala de aula. Nossa inquietação gira, portanto, em torno da ideia de como o professor lida com o aluno que não apresenta gosto pela leitura ou mesmo com aquele que apresenta um certo gosto pelo universo literário, mas que ainda não foi consolidado. A questão reside justamente no momento em que reconhecemos que, muitas vezes, enquanto professor, não agimos para despertar no aluno o desejo de ler, uma vez que, não nos dedicamos à busca continuada por informações que nos façam agir de modo eficiente, enquanto mediadores de leitura no cenário escolar.

Visando despertar no outro o gosto pela leitura, algumas atitudes são fundamentais no agir do professor, a exemplo de demonstração de envolvimento com os livros e escolha

da obra que será usada para aproximação dos alunos com o universo literário, fatores que devem ser cautelosamente planejados.

Sendo assim, ao escolher trabalhar com uma adaptação do mais aclamado romance da escritora britânica Charlotte Brontë – *Jane Eyre* (1847) pretendemos usar o enredo, reconhecidamente considerado como um dos mais envolventes de toda literatura, para atrair jovens alunos matriculados no Ensino Fundamental, mais precisamente no 9º ano e propor, na oportunidade, uma leitura crítica e politizada e embasada na crítica póscolonialista. A leitura na perspectiva póscolonialista objetiva, segundo Dias (2011, p. 76):

trazer à tona o contexto dos povos marginalizados e oprimidos que foram afetados pela experiência da colonização, em uma tentativa de fazer conhecida a sua história e a sua voz; preservar e destacar a literatura produzida pelos povos submetidos ao colonialismo, frequentemente considerados selvagens, primitivos e iletrados pelos colonizadores.

Dessa forma, nossa pretensão é levar o aluno a reconhecer, na obra, elementos que justifiquem a utilização do termo “leitura pós-colonialista”. Ao sugerir uma leitura a partir do olhar do colonizado, o professor deve conduzir os alunos a perceberem o domínio do branco sobre o não-branco, bem como analisar o aniquilamento da personagem que não se enquadra no padrão branco europeu.

Com relação ao enredo, *Jane Eyre*, conta a história da menina órfã Jane, que sofre constantes maltratos depois que passou a morar de favor na casa de familiares, especialmente depois que o seu tio, o Sr. Reed falece. O fato de apresentar temperamento forte a fez ser enviada para uma escola, onde foi aluna e, posteriormente, devido a sua dedicação, promovida a professora. Como é de se esperar de um Romance de Formação, de espírito independente desde a infância, Jane sonhava com outras possibilidades de trabalho, em conhecer um mundo mais amplo do que aquele que a vida lhe apresentava. Dessa forma, resolvida a mudar de vida, coloca anúncios em jornais se candidatando à vaga de governanta. Contratada, passa a trabalhar na rica propriedade Thornfield Hall, instruindo Adèle, uma criança protegida daquele que viria a se tornar seu patrão, o Sr. Rochester. Com a convivência, Rochester e Jane se apaixonam e ele a pede em casamento, porém no dia do casamento, Jane descobre que Rochester era casado e mantinha, “presa” no sótão, sua esposa Bertha.

A loucura daquela personagem que nunca fala no romance, mas que é retratada pela estética gótica da narrativa como um animal ou como um ser sobrenatural, teria sido supostamente a causa do seu confinamento, conforme relata Rochester ao apresentá-la aos convidados e a Jane. Incapaz de se submeter à vida de “amante” proposta por Rochester, Jane foge sem rumo, encontra parentes, herda uma fortuna e retorna para Thornfield Hall ao recusar uma proposta de casamento de um primo que a acolhe em sua casa. Ao voltar, Jane descobre que Bertha havia posto fogo na mansão e morrido, Rochester está empobrecido e parcialmente cego. Eles se casam e a história indica um final típico de contos de fadas, com sugerido “viveram felizes para sempre”.

Conforme pode ser observado no resumo acima, este clássico da literatura ocidental enseja várias perspectivas de leituras críticas, dentre elas, a marxista (que trataria das difíceis condições e relações de trabalho das governantas na Inglaterra oitocentista), a feminista (podendo-se destacar que esta obra é um marco na literatura de autoria feminina por revolucionar a representação tanto do herói quanto da heroína, bem como clara temática feminista que apresenta), e a póscolonial (por mostrar uma prática comum na Europa: filhos que não eram os primogênitos herdavam quase nada da herança familiar, de modo que dependiam de um casamento com uma mulher rica, muitos deles, como Rochester, migravam para as colônias em busca de uma noiva. O dote que recebiam lhes garantiria o sustento para o resto da vida).

No plano de análise da forma (e conteúdo), conforme mencionado acima, a obra se caracteriza em sua forma como sendo um *Bildungsroman*, embora sendo ele da subcategoria Romance de Formação Feminino, o que por si só engendra discussões ricas sobre o contexto da ascensão do romance, relações de gênero, cultura e literatura. Tudo isto levado a efeito pela estética gótica, também na vertente feminina, de modo a promover valiosos debates sobre forma, conteúdo, modo, dentre outros elementos que compõem o arquivo literário ocidental.

No que diz respeito à questão do uso desta obra para ensino no contexto do 9º ano do Ensino Fundamental, compete ao professor fazer um recorte adequado sobre o que tratar e como fazê-lo. Para tanto, a atraente estratégia de iniciar a apresentação da proposta destacando a intertextualidade com o conto de fadas “Cinderela” pode ser de grande valor para atingir o coração dos leitores, sobretudo porque *Jane Eyre* é uma releitura moderna deste conto atemporal, portanto, crítica e que desmistifica certos aspectos considerados incômodos para o ácido olhar da autora em relação às relações de gênero, isto já em 1847, ao criar uma heroína completamente diferente dos padrões daquelas de até então, as quais

representavam ideias de submissão e passividade para mulheres cujo único objetivo, na maioria das obras até então, especialmente as de autoria masculina, era o casamento. Jane quer o oposto disto, ela anseia por fugir de convenções castradoras, embora como é próprio do *Bildungsroman* feminino, ela se integra aos padrões da sociedade ao casar-se com Rochester, mas isto só ocorre depois que ela se torna a força de comando da relação: ela agora é rica e manterá o marido, dependente dela até fisicamente, embora com o passar do tempo ele recupere a visão. A obra também se insere no gênero “autobiografia,” como seu próprio subtítulo permite antever, o que reforça o peso da voz de uma mulher branca, europeia, ou seja, uma representante do mundo colonizador, incidindo sobre as relações de raça, classe e gênero, a sua visão de mundo parcial e insensível a causas que não são as suas.

Sensibilizar os alunos para discutir as relações de gênero no passado e no presente é promover o letramento literário, sobretudo se isto vier associado a uma questão que também é pertinente a todos os alunos, meninos ou meninas, isto é, a condição de sujeitos oriundos de uma ex-colônia, como é o caso do Brasil. Empreender tal tarefa através da leitura de obras literárias de tradições nacionais distintas, de épocas diferentes, mas que tratam de temáticas semelhantes, de acordo com o olhar de autores diversos, isso por meio de uma sequência didática, é despertar a criticidade do aluno para a sua própria condição e a do outro também, ou seja, é promover o despertar das “vozes do Sul,” como postula Moita-Lopes (2013), e levar o aluno a conhecer vozes distintas da sua, formas de pensar diferentes, tradições culturais e literárias das mais variadas. Com o conhecimento adquirido em tal experiência, ele poderá, mediante o que foi discutido por ele e pelo grupo, ampliar/formar suas opiniões, concordar e/ou discordar do que leu. Ter acesso a esse tipo de vivência levará a efeito o seu processo formador e sua humanização, como postulam Abreu (2006) e Cândido (2004), tornando-o um sujeito agente, capaz de atribuir sentidos e significados ao mundo à sua volta, seja este mundo apresentado através de um texto literário, um filme, um documentário, etc.

Diante do exposto, é importante destacar que, visando não somente levar os alunos a conhecer a trama escrita por Charlotte Brontë, mas também consolidar ainda mais o letramento literário, a SB proposta adiante será estruturada em quatro passos fundamentais: motivação, introdução, leitura e interpretação, conforme sugere Cosson (2014).

Adiante, descreveremos o passo-a-passo de como essa proposta de intervenção pedagógica poderia ser aplicada em sala de aula. No entanto, é salutar evidenciar que não

estamos diante de um modelo engessado, mas de um plano passível de adaptações e ajustes, com vistas a adequabilidade para o público a que se propõe.

3.2 SEQUÊNCIA BÁSICA (SB): UMA PROPOSTA DE APLICAÇÃO

Esperando alcançar os objetivos mencionados, estruturamos nossa sequência em 12 (doze) horas/aulas, divididas em 06 (seis) momentos de 02 (duas) horas/aulas cada. Vejamos, a seguir, a organização de cada um desses momentos.

MOMENTO 1: MOTIVAÇÃO **TEMPO APROXIMADO: 2H/A**

A motivação, aqui entendida como o momento de preparação para apresentação da obra, configura-se como o momento crucial, pois “o sucesso inicial do leitor com a obra depende de boa motivação” (COSSON, 2014, p. 54). Assim, a atividade central da motivação será denominada “banquete literário”. A escolha do nome faz alusão ao tom festivo e aparatoso desse tipo de refeição. O banquete literário consiste no compartilhamento de livros lidos pelos alunos, professores e convidados e visa, na oportunidade, convidar a todos os presentes para a leitura dos títulos apresentados.

Para realização dessa atividade, estima-se que a duração seja de 02 h/a. Na ocasião, os presentes serão convidados para apresentar um pouco sobre os livros lidos e, na oportunidade, convidar a todos para leitura dos mesmos. Além do professor mediador e alunos, recomenda-se convidar outros professores de distintas áreas do conhecimento, bem como representantes da gestão e do corpo de funcionários da escola. A pretensão é levar os alunos a entender que ler é, antes de tudo, uma atividade prazerosa e que está ao alcance de todos, indistintamente. Não se restringe, portanto, a professores de literatura, por exemplo. Diante de todos os presentes, os demais funcionários e/ou professores de outras áreas contribuirão, indiretamente, para desmitificar a ideia de que é papel somente dos profissionais de língua portuguesa trabalhar com leitura em sala de aula.

No banquete, o controle do tempo de apresentação para cada convidado é extremamente importante. Por isso, caso muitos alunos optem por fazer a divulgação do seu livro, cabe ao professor dividir a turma em dois grupos, combinando quem fará a apresentação dos livros no primeiro e segundo momento, visando não tornar o banquete uma atividade enfadonha e cansativa em virtude do prolongamento do tempo.

Não há obrigatoriedade para que todos façam, naquele momento, a apresentação do livro preferido. É importante que essa seja uma decisão voluntária, para que os envolvidos não se sintam coagidos e/ou pressionados e comecem, desde então, a conceber a literatura essencialmente sob a ótica do prazer, do deleite e da fruição.

Nesse momento, cabe ao professor informar que a apresentação consiste em anunciar brevemente seu “produto”, como acontece em chamadas televisivas. Deve-se optar por um texto curto, com linguagem bastante acessível, repleta de frases que possam impactar e atrair os ouvintes. O objetivo é deixar o outro propenso a “adquirir” o produto, ou seja, desejoso em ler o livro anunciado. Para tanto, sugere-se, ainda, que cada um dos participantes tenha o livro que será anunciado em mãos, caso se trate do livro físico. Se a opção for pelo formato digital, o aluno ficará à vontade para apresentar da maneira que julgar mais interessante.

Atenção, professor!

Para apresentação do livro, o aluno pode utilizar o recurso que julgar necessário, desde que seja compatível com o espaço físico em que a atividade será realizada. Não se recomenda *power point* ou outra opção que dependa de computador ou *datashow*, pois tal escolha poderia comprometer o tempo geral da apresentação. Nossa sugestão é preparar cartazes ou folders, pois constitui-se um material de fácil confecção e circulação para o momento da apresentação. O aluno poderá deixar o folder /cartaz a “sua cara”, colorindo-o, inserindo imagens, bem como frases alusivas à história. Esse recado poderá ser socializado no momento do convite, por exemplo, e reforçado quantas vezes o professor julgar necessário.

Sobre a ambientação, a proposta prevê que a atividade não seja realizada no ambiente de sala de aula, mas em outro espaço sugerido pelo professor como praças, shoppings, livrarias, bibliotecas ou pátio da escola, por exemplo. Para tanto, caberá ao professor, com antecedência, providenciar toda a logística necessária para deslocamento do grupo.

Não havendo possibilidade para que a atividade seja desenvolvida em ambiente extraescolar, sugere-se organizar, dentre as opções disponibilizadas pela escola, o espaço que sediará o banquete literário. Espalhar almofadas pelo chão forrado com tapete ou toalha de piquenique e oferecer um lanche com guloseimas convidativas são algumas das possíveis ideias para ambientação do espaço na própria escola. Pretende-se, com isso, levar os alunos a perceber a dinamicidade do mundo dos livros, atraindo-os para suas respectivas leituras.

À medida que os convidados estiverem sendo recebidos, pode-se programar um fundo musical cuidadosamente escolhido para o momento. Não havendo na escola equipamento de som adequado, o professor pode convidar algum aluno para tocar/cantar, ou ainda, solicitar que entre o grupo alguém se encarregue para trazer o equipamento. O importante é que, nesse ambiente, todos os envolvidos sintam-se igualmente confortáveis e à vontade para discorrer sobre sua indicação literária.

No livro *Pesquisa em Literatura*, Pinheiro (2011) aponta o prazer como a principal ferramenta para conquista do aluno para o universo da literatura. Nele, o autor dialoga com os professores quando sugere que o contato com a obra literária promova mais questionamento e, portanto, mais inquietação. Dessa forma, estaríamos possibilitando a formação de apreciadores da leitura e não de mero decodificadores:

O prazer que uma leitura nos possibilita pode ser um ponto de partida. O que há ali que me encanta? Por que me emociono com a descrição que o narrador realiza deste ou daquele personagem? Se cuidássemos mais, em nossas aulas, deste lado indagador, se transformássemos nossas aulas em momentos de apreciação e discussão dos textos, talvez tivéssemos leitores mais efetivos do texto literário, alunos mais independentes, e a leitura literária seria um momento significativo de percepção da literatura como simbolização da cultura (PINHEIRO, 2011, p. 21 e 22).

Percebe-se que os questionamentos feitos por Pinheiro (2011) são ideias de como poderíamos nos comportar ao fazer recomendação da obra sugerida para essa etapa de motivação. Em outras palavras, o autor sugere mais comprometimento com o modo como apresentamos a leitura literária, ressaltando que o envolvimento do professor com a obra é determinante para a conquista dos alunos. Abaixo, o quadro contempla questões que poderiam balizar o momento de exposição da obra escolhida para o banquete.

- | | |
|---|---|
| ❖ | O que motivou minha escolha? |
| ❖ | Quem fez a indicação desse título? Ou foi escolhido levando em consideração critérios próprios de escolha? |
| ❖ | “O que há ali que me encanta”? (PINHEIRO, 2011, p. 21) |
| ❖ | “Por que me emociono com a descrição que o narrador realiza deste ou daquele personagem”? (PINHEIRO, 2011, p. 21) |
| ❖ | O que há no livro que mais chama a minha atenção? |
| ❖ | Por que esse livro deveria ser lido por todas as pessoas? |

Ainda com o intuito de esclarecer pontos não contemplados até aqui, o quadro abaixo visa dialogar com o professor sobre questões relacionadas à execução do banquete

literário, principalmente no que se refere ao convite, ambientação e logística necessária para traslado do grupo de alunos, caso resolva-se levá-los para um ambiente extraescolar.

Atenção, professor!

Seguem algumas orientações que poderão ser somadas àquelas já dadas até aqui, com intuito de esclarecer ainda mais certos pontos sobre a etapa de motivação, tornando a sequência o mais viável possível.

Sobre o convite Depois de todo planejamento, o convite é um dos passos mais importantes e, portanto, urgentes, pois somente depois de uma estimativa geral do número de pessoas que participarão do banquete é que os demais momentos poderão ser organizados. Através dele, o professor deve sondar e confirmar todos aqueles que farão uso da palavra, apresentando sua indicação literária.

Se o convite for digital, pode-se disponibilizar um contato de telefone para que as pessoas possam ligar confirmando, ou ainda criar um grupo de *whatsapp* para tal fim. Caso opte-se pelo grupo, pode-se utilizar o mesmo como meio para motivação, postando imagens relacionadas à leitura, chamadas para o dia do banquete, bem como informes, principalmente sobre o tempo que cada participante terá para sua apresentação. Atentar para o bom uso do tempo é garantir o sucesso do momento!

Ambientação

A partir da realidade do grupo, o professor deverá escolher o lugar que sediará o banquete, se em ambiente extraescolar ou não. Atenção: a ambientação não deve inquietar negativamente o planejamento do professor. Caso a opção seja pelo espaço externo à escola, evidentemente o professor terá mais trabalho para resolver questões como: locação de transporte para conduzir os alunos, autorização dos pais, parceria de outros colegas para ajudar no traslado. No entanto, será um momento ímpar, pois a pretensão seria, de fato, com a literatura, extravasar as paredes da escola.

Logística




Por outro lado, caso não seja tão fácil administrar toda a logística necessária para levar um grupo de alunos para um ambiente extraescolar, pode-se usar o ambiente escolar para esse fim, sem perder, portanto, o brilhantismo que o momento sugere. A sugestão é escolher, na própria escola, um local diferente da sala de aula, como pátio, auditório ou, caso a escola não disponha de nenhum desses ambientes, pode-se optar até mesmo por uma sala de aula diferente daquela que o grupo de alunos assiste às aulas normalmente. A ideia é tornar o ambiente atrativo! Um grupo de alunos poderia, inclusive, ser responsável, juntamente com o professor, pela decoração do espaço.

Em linhas gerais, ressaltamos que apesar de toda orientação, o professor tem total autonomia para fazer qualquer adequação. O banquete deverá ter a ‘cara’ da turma que irá produzi-lo.

Bom trabalho!

A etapa denominada motivação termina com a última apresentação do grupo, a do professor. De maneira rápida será feita a apresentação da obra *Jane Eyre*. A intenção é despertar os alunos para a leitura que os espera, chamando atenção para elementos como cenário, personagem principal, romance, tragicidade e outros pontos que o professor

julgar importante e que, na opinião dele, chamarão a atenção da turma. Abaixo, uma sugestão de folder que poderá guiar a apresentação do professor se, na oportunidade, o professor optar por entregar à turma.

	<p><i>Jane Eyre</i></p>	
<p>Uma obra de Charlotte Brontë</p>		<p>Publicada em 1847</p>
	<p>"Não sou pássaro, e não fui presa em uma armadilha. Sou um ser humano livre com minha vontade independente."</p> <p>Charlotte Brontë</p>	

Elementos da obra:

- Obra clássica;
- Envolvente história romântica;
- Inspirou vários filmes;
- Apresenta elementos góticos.

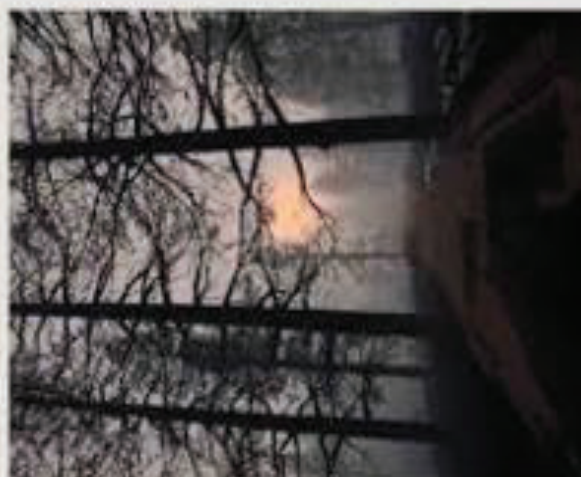


Vamos conhecer essa obra?



“Uma história de AMOR, ARREBATADORA, INTELIGENTE e APAIXONANTE.”

- “Um conto épico de AMOR, MENTIRAS e PAIXÕES SECRETAS.”



MOMENTO 2: INTRODUÇÃO**TEMPO APROXIMADO: 2H/A**

A introdução, como o próprio nome sugere, é o momento de apresentar autor e obra. Nesse momento, sugere-se pontuar de maneira superficial dados importantes sobre a biografia da autora e importância de sua obra. Apesar de breve, ao apresentar um pouco sobre a obra, cabe ao professor dar um certo direcionamento ao texto que será lido e apreciado pelos alunos. Nesse sentido, Cosson (2014, p. 61) explica que:

a seleção criteriosa dos elementos que serão explorados, a ênfase em determinados aspectos dos paratextos e a necessidade de deixar que o aluno faça por si próprio uma possível demanda da leitura, outras incursões na materialidade da obra,, até como são as características de uma boa introdução.

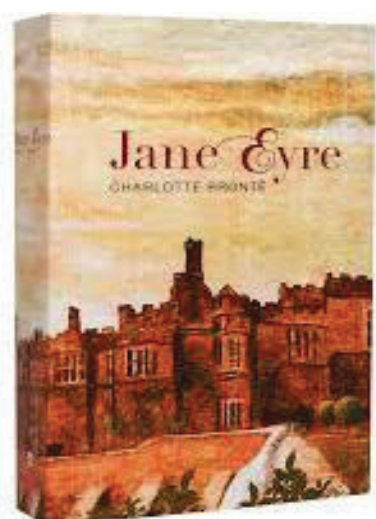
Como se percebe não há, na sequência, o momento em que uma etapa acaba para dar início a outra, visto que elas se cruzam, possibilitando mais dinamicidade no desenvolvimento de cada uma delas. Nesse modelo, a introdução começa, portanto, no final da motivação, quando o professor inicia a apresentação do seu livro. Aqui, a proposta prevê a apresentação da versão infanto-juvenil *Jane Eyre* (1971), traduzida e adaptada por Miécio Tati, mas nada impede que o professor apresente também a versão sem cortes de *Jane Eyre*, de Charlotte Brontë.

O professor deve iniciar este momento falando do seu amor pelos livros e reforçar que, apesar de ler vários tipos de obras, de autores variados, com temáticas diferenciadas, alguns ocupam um lugar especial dentre as suas indicações. Muitos poderiam ser os livros a serem indicados, mas é chegado o momento de falar de uma obra importante, não somente no seu acervo, mas no cenário da literatura mundial. Trata-se do clássico, *Jane Eyre*, uma produção canônica, ocidental, marcadamente revolucionária para o ano de 1847.

Atenção, professor!

Antes da exibição da versão adaptada o professor poderá apresentar a capa de vários outros títulos de livros apreciados por ele. De uma caixa ou bolsa podem surgir várias indicações, mas especificar que naquele momento um título será o escolhido. Para tanto, recomenda-se que o professor esteja com a versão de Miécio Tati em mãos, bem como a versão mais densa da obra, que certamente já foi lida pelo mesmo.

Abaixo, as capas das respectivas versões do clássico *Jane Eyre*:



Feita a apresentação nos livros inicia-se, num segundo momento, a apresentação da autora Charlotte Brontë. Antes, porém, recomenda-se que o professor leia antecipadamente dados relacionados à autora. A história de vida, não somente de Charlotte, mas também de suas irmãs, Anne e Emily é singularmente envolvente e encantadora. Irá encantar, certamente, a todos os presentes. Relacioná-la ao período da história da Inglaterra em que as irmãs Brontë viveram é levar os alunos a viajar um pouco na história e introduzi-los em uma cultura diferente, mas que permite várias aproximações com o contexto de vida de mulheres (escritoras) no Brasil, a exemplo de Júlia Lopes de Almeida (1862-1934), escritora, cronista, teatróloga e abolicionista e também uma das fundadoras da Academia Brasileira de Letras; Carolina Nabuco (1890-1981) escritora e tradutora, autora do romance *A sucessora* (1934) e Nísia Floresta (1810-1885), nascida no Rio Grande do Norte e autora do livro *Direitos das mulheres e injustiças dos homens* (1832), considerado umas das primeiras publicações a evidenciar a inteligência feminina.

Num artigo, intitulado *As irmãs Brontë e a luta pela autoria*, Dias (2007, p. 4-5), respectivamente, enumera alguns relevantes aspectos acerca da vida das irmãs Brontë:

As irmãs Brontë vão surgir no cenário literário nos conturbados anos quarenta da Era Vitoriana na Inglaterra. Jane Austen (1775 – 1817) já havia publicado obras, hoje clássicos da literatura universal e canônica, tais como *Mansfield Park*, *Emma*, *Persuasão*, *Orgulho e Preconceito*, dentre outros. Mas as Brontë se deixam influenciar mesmo foi pelo cânone tradicional. Como filhas de um pastor imigrante irlandês Patrick Brontë (1777-1861), leram por prazer Milton e seu *Paraíso Perdido*, O Peregrino de John Bunyan, Lord Byron, Shakespeare, Goldsmith, Pope, Scott, Wordsworth, dentre tantos. Elas estudaram em escolas para moças, trabalharam como governantas e professoras, mas desde a

infância, a literatura era o objeto central de suas vidas. Após a perda das duas irmãs mais velhas, o único filho, Patrick Branwell (1817-1848) e Charlotte (1816-1855), criaram o mundo literário de Angria, enquanto as duas irmãs mais novas, Emily (1818-1848) e Anne (1820-1848), criaram Gondal como forma de diversão na quase inóspita região de Haworth.

A citação acima revela que as irmãs Brontë viveram em um tempo de poucas mulheres nas letras inglesas e, por isso, vão ajudar a formar uma tradição literária de autoria feminina, assim como as brasileiras Júlia Lopes de Almeida, Carolina Nabuco e Nísia Floresta, por exemplo. Traçar paralelos com autoras brasileiras, neste percurso de leitura com os alunos, significa levá-los a uma compreensão maior de si mesmos e sua própria cultura e historiografia literária através do contato com o outro.

Além de todas as informações que o professor dispõe, pode-se acrescentar as muitas outras contidas no quadro abaixo, cabendo ao mesmo selecionar as considerações que serão, posteriormente, apresentadas para os alunos.

Charlotte Brontë: uma biografia

Charlotte Brontë (Thornton, 21 de Abril de 1816 – Haworth, 31 de Março de 1855) foi uma escritora e poetisa inglesa, a mais velha das três irmãs Brontë que chegaram à idade adulta e cujos romances são dos mais conhecidos da literatura inglesa. Nasceu em Thornton, oeste de Bradford, West Yorkshire, Reino Unido no dia 21 de abril de 1816. Escreveu o seu romance mais conhecido, *Jane Eyre* com o pseudônimo de Currer Bell. Charlotte era a terceira dos seis filhos nascidos de Maria Branwell e Patrick Brontë (cujo sobrenome anterior era Brunty ou Prunty), um pastor anglicano de origem irlandesa. Em 1820, a família mudou-se para uma aldeia a alguns quilômetros de Haworth, onde Patrick tinha sido nomeado coadjutor perpétuo na Igreja de São Miguel e Todos os Anjos. A mãe de Charlotte morreu de cancro no dia 15 de Setembro de 1821, deixando as suas cinco filhas e o filho aos cuidados da sua irmã, Elizabeth Branwell.

Em Agosto de 1824, Charlotte e as suas irmãs Emily, Maria e Elizabeth, foram enviadas para a escola de filhas do clero em Cowan Bridge, Lancashire, uma escola que descreveu em detalhe no seu romance "*Jane Eyre*" com o nome de Lowood School. Charlotte iria sempre afirmar que as fracas condições da escola afetaram permanentemente a sua saúde e desenvolvimento e apressaram a morte das suas irmãs mais velhas, Maria (nascida em 1814) e Elizabeth (nascida em 1815), que morreram de tuberculose em Junho de 1825. Pouco depois da morte das suas irmãs, o seu pai retirou as restantes filhas da escola. De regresso a casa, em Haworth Parsonage, uma pequena reitoria perto do cemitério de uma aldeia fria e ventosa nas colinas de Yorkshire, Charlotte passou a ser "*uma amiga maternal e guardiã das suas irmãs mais novas*". Juntamente com os seus irmãos ainda vivos (Branwell, Emily e Anne), Charlotte começou a escrever sobre as vidas e lutas dos habitantes dos seus reinos imaginários. Charlotte e Branwell começaram a escrever histórias byronianas sobre um país que tinham inventado chamado Angria, ao mesmo tempo que Emily e Anne começaram a escrever artigos e poemas sobre Gondal, o país que também tinham inventado. As sagas (parte das quais ainda existe

nos dias de hoje em forma de manuscrito) eram elaboradas e rebuscadas e instigou-as desde a infância e adolescência com um interesse quase obsessivo que as preparou para a sua vocação literária durante a idade adulta. Charlotte continuou a sua educação em Roe Head, Mirfield, entre 1831 e 1832, onde conheceu as duas amigas com quem trocava correspondência o resto da vida: Ellen Nussey e Mary Taylor. Durante este período, Charlotte escreveu a novela *"The Green Dwarf"* em 1833 com o pseudónimo Wellesley. Charlotte regressou à escola, desta vez como professora, em 1835 e permaneceu nesta função até 1838. Em 1839, aceitou a primeira de muitas posições como governanta em várias famílias do Yorkshire, uma carreira que seguiu até 1841. Em termos políticos, Charlotte era conservadora, mas promovia a ideia de tolerância em vez de revolução. Tinha princípios morais muito fortes e, apesar da sua timidez, estava sempre pronta para defender os seus princípios.

Em 1842, Charlotte e Emily viajaram para Bruxelas para trabalhar num internato dirigido por Constantin Héger e pela sua esposa Claire Zoé Parent Heger. Em troca de alimentação e educação, Charlotte ensinava inglês e Emily música. A sua estadia no internato foi encurtada pela morte súbita da sua tia Elizabeth Branwell de obstrução intestinal em outubro de 1842. Charlotte regressou sozinha a Bruxelas em janeiro de 1843 depois de aceitar um posto como professora no internato. A sua segunda estadia não foi feliz. Começou a sentir-se sozinha, com saudades de casa e começou a apaixonar-se por Constantin Heger. Acabou por regressar a Haworth em janeiro de 1844 e mais tarde usou partes da sua experiência no internato para escrever alguns dos seus romances.

Em Maio de 1846, Charlotte, Emily e Anne publicaram uma coleção de poemas em conjunto com os pseudónimos Currer, Ellis e Acton Bell. Apesar de terem vendido apenas duas cópias, as irmãs continuaram a escrever com o objectivo de verem os seus trabalhos publicados e começaram a desenvolver os seus primeiros romances. Charlotte utilizou o pseudónimo Currer Bell quando publicou os seus dois primeiros romances. Charlotte escreveu mais tarde sobre a razão pela qual tinham escolhido não revelar os seus nomes:

Não gostávamos da ideia de chamar a atenção, por isso escondemos os nossos nomes por detrás dos de Currer, Ellis e Acton Bell. A escolha ambígua foi ditada por uma espécie de escrúpulo criterioso segundo o qual assumimos nomes cristãos, claramente masculinos, já que não gostamos de nos declarar mulheres, uma vez que naquela altura suspeitávamos que a nossa maneira de escrever e o nosso pensamento não eram aqueles que se podem considerar 'femininos'. Tínhamos a vaga impressão de que as escritoras são por vezes olhadas com preconceito e tínhamos reparado como os críticos por vezes as castigam com a arma da personalidade e as recompensam com lisonjas que, na verdade, não são elogios. De fato, os seus romances foram considerados vulgares pelos críticos. Havia muita especulação quanto à identidade de Currer Bell e se este seria um homem ou uma mulher.

O irmão de Charlotte, Branwell, o único varão da família, morreu de bronquite crônica e debilidade extrema que tinha sido provocada pelo abuso de álcool, em setembro de 1848, apesar de Charlotte acreditar que o irmão tinha morrido de tuberculose. Também se suspeitava que Branwell fosse viciado em ópio. Tanto Emily como Anne morreram de tuberculose em Dezembro de 1848 e em Maio de 1849. Charlotte e o pai eram os únicos sobreviventes da família. Devido ao grande sucesso de *Jane Eyre*, Charlotte foi convencida pelo seu editor a visitar Londres ocasionalmente, onde a escritora acabaria por revelar a sua verdadeira identidade e começou a frequentar um círculo social mais movimentado, fazendo amizade com Harriet Martineau, Elizabeth Gaskell, William Makepeace Thackeray e G. H. Lewes. Contudo, Charlotte nunca mais deixou Haworth (somente

por algumas semanas), pois não queria deixar o seu pai idoso sozinho. A filha de Thackeray, a escritora Anne Isabella Thackeray Ritchie recordou uma visita que Charlotte fez ao seu pai:

(...) entraram dois cavalheiros à frente de uma senhora pequena, delicada e séria, com cabelo loiro liso e olhos firmes. Teria pouco mais de trinta anos e usava um vestido barêge com um padrão de verde-musgo esbatido. Entrou de luvas, em silêncio, sério **VEJA O ORIGINAL** *e os nossos corações batiam loucos de antecipação. Era então esta a escritora, o poder desconhecido cujos livros puseram toda Londres a falar, a ler, a especular; algumas pessoas dizem até que foi o nosso pai quem escreveu os livros, aqueles livros maravilhosos (...). O momento é tão ofegante que o jantar chega com um alívio para a solenidade da ocasião e todos sorrimos quando o meu pai lhe oferece o braço (...), porque, apesar de ser um gênio, Miss Brontë mal lhe chega ao cotovelo. A minha impressão pessoal é de que ela é um pouco séria e severa, especialmente para as meninas que querem conversar (...). Todos esperaram pela conversa brilhante que nunca chegou. Miss Brontë retirou-se para o sofá no escritório e murmurava uma palavra de vez em quando à nossa gentil governanta (...) a conversa começou a tornar-se cada vez mais indistinta, as senhoras à volta dela ainda estavam expectantes, o meu pai estava demasiado perturbado pela melancolia e pelo silêncio para conseguir lidar com o que estava a acontecer (...) depois de Miss Brontë se ter ido embora, fiquei surpreendida quando vi o meu pai a abrir a porta de entrada com o chapéu posto. Levou um dedo aos lábios e saiu para a escuridão, fechando a porta silenciosamente atrás de si (...) muito depois (...) Mrs. Procter perguntou-me se sabia o que tinha acontecido (...). Foi um dos serões mais aborrecidos que [Mrs. Procter] tinha passado em toda a sua vida (...) as senhoras que tinham vindo à espera de ter uma conversa agradável, e a melancolia, e o constrangimento, e como o meu pai, muito perturbado com a situação, tinha deixado a sala e a casa silenciosamente para ir para o seu clube. Em Junho de 1854, Charlotte casou-se com Arthur Bell Nicholls, o coadjutor do pai, e, segundo muitos intelectuais, a pessoa que inspirou personagens como Rochester e St. John em *Jane Eyre*. Ficou grávida pouco depois do casamento e a sua saúde começou a piorar rapidamente durante esta altura. Segundo Gaskell, sua primeira biógrafa, Charlotte sofria de "náuseas permanentes e desmaiava frequentemente." Rejeitando tratamento, Charlotte morreu, juntamente com o filho que esperava, no dia 31 de Março de 1855, com trinta e oito anos de idade. A sua certidão de óbito diz que a causa de morte foi tuberculose, mas muitos biógrafos defendem que a escritora pode ter morrido de desidratação e subnutrição provocados pelos vômitos excessivos de que sofria. Também existem provas de que Charlotte pode ter morrido de febre tifóide que teria contraído de Tabitha Ackroyd, a criada mais antiga da família, que morreu pouco tempo antes dela. Charlotte foi enterrada na campa da família no cemitério da Igreja de São Miguel e Todos os Anjos em Haworth, West Yorkshire, Inglaterra.*

"The Life of Charlotte Brontë", uma biografia publicada por Gaskell após a sua morte, foi o primeiro de muitos trabalhos biográficos publicados sobre a sua vida. Apesar de ser honesto em algumas partes, Gaskell também escondeu pormenores sobre a paixão de Charlotte por Héger, um homem casado, por ser um escândalo para a moral da época e por poder ser um choque para os amigos e familiares de Charlotte ainda vivos, nomeadamente o seu pai e o seu marido. Gaskell também dá informação duvidosa e pouco clara sobre Patrick Brontë afirmando, por exemplo, que ele não deixava os filhos comer carne. Esta afirmação é refutada nos diários de Emily Brontë nos quais a escritora descreve a preparação de carne e batatas para um jantar na paróquia, tal como a escritora Juliet Barker mostra na sua recente biografia intitulada "The Brontës".

Fragmentos de um romance no qual Charlotte tinha trabalhado durante os seus anos de vida foram recentemente publicados por Clare Boylan com o título *Emma Brown: A Novel from the Unfinished Manuscript by Charlotte Brontë*, além de muito material sobre Angria nas décadas que se seguiram.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Charlotte_Bront%C3%AB&oldid=49881308¹²

Cabe ressaltar que o professor pode desdobrar os aspectos biográficos acima pontuados, acrescentando-os ou subtraindo-os, entretanto, é importante destacar para os alunos o fato de que muitas mulheres escritoras se viram forçadas a usar pseudônimos masculinos para fugir das duras críticas; e como as irmãs Brontë temiam terem suas obras recusadas pelos editores simplesmente por serem mulheres. O receio da crítica também levou escritoras brasileiras oitocentistas a mesma prática, tais como Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida pelo pseudônimo de Nísia Floresta, Maria Firmina dos Reis também adotou essa prática, omitindo seu nome e assinando como “Uma maranhense”. Para maiores informações a este respeito, o professor poderá ler Dias (2015) e algumas publicações sobre brasileiras como por exemplo, *Escritoras brasileiras do século XIX: antologia*, de Muzart (2004) e *A condição feminina revisitada: Júlia Lopes de Almeida e Kate Chopin*, de Moreira (2003).

A utilização de algum recurso didático favoreceria o envolvimento dos alunos diante do conteúdo proposto para ser apresentado. Diante da realidade da escola e, levando em consideração o espaço físico no qual a atividade se processará, pode-se fazer a impressão de pequenos painéis com o conteúdo dos tópicos. Só não se deve esquecer que a exposição deve ser breve, concisa, por isso deve-se perseguir a ideia de apresentar slides ou painéis ilustrativos. A escolha de um ou outro recurso para apresentação dependerá do espaço físico também levando-se em consideração os recursos disponíveis na escola. Abaixo, uma sugestão de como os painéis poderiam ser organizados:

¹² A opção por retirar as informações desse site justifica-se pela facilidade de seu acesso para qualquer professor, evitando que o mesmo sinta-se desencorajado para buscar maiores informações a respeito de certos assuntos, por não ter tempo para ler outras publicações. Isso não impede, portanto, a utilização e/ou busca de outras fontes.

Charlotte Brontë: algumas palavras

Charlotte Brontë (1818-1855) é a mais velha de três irmãs. Suas irmãs, Emily Brontë (1818-1848) e Anne Brontë (1820-1848) foram duas renomadas escritoras inglesas que escreveram clássicos, a exemplo de O morro dos ventos uivantes (1847) e A Moradora de Wildfell Hall (1847).



Grávida, morreu aos 38 anos de idade devido a uma tuberculose; fraqueza, desidratação são apontadas como causa de sua morte.



Seu romance *Jane Eyre* foi publicado sob o pseudônimo de Currer Bell.



O título de grande romancista da Inglaterra do século XIX é majestoso, uma vez que não era fácil ser uma mulher escritora em plena sociedade vitoriana. O termo vitoriana remete à vigência do primeiro reinado da Rainha Vitória (1833-1901), na Inglaterra.



É chegado o momento de falar sobre a obra, mais especificamente sobre um enredo que, mesmo tendo se passados tantos anos desde o seu lançamento, continua conquistando leitores até os dias atuais. Atemporal, o romance remete a conhecidos contos de fadas, como *Cinderela* e *A Bela e a Fera* e mistura, ao mesmo tempo, elementos do gótico. Não se pode deixar de relacionar os contos à obra de Brontë, uma vez que estes contos de fada são bastante queridos e conhecidos pelos alunos, podendo isto ser decisivo para atrair os mesmos para leitura da obra. Há, no romance de Brontë, uma personagem que transgride aquelas moças submissas dos tradicionais contos de fada.

Em linhas gerais, *Cinderela* dialoga bastante com *Jane Eyre*. Um dos pontos em comum entre as duas histórias é que tanto Jane quanto a Cinderela são meninas vítimas de suas cuidadoras. Motivadas pela inveja, tanto a tia Reed, quanto a madrinha maligna da Cinderela maltratam suas protegidas, sempre humilhando-as e reduzindo-as à posição de inferioridade. Por outro lado, percebe-se em relação às duas histórias, comportamentos opostos por parte de suas personagens principais. A leitura do conto *Cinderela*, tendo o professor já feito a leitura de *Jane Eyre*, permite-nos reconhecer que, de certa forma, a personagem Jane é uma cinderela emancipada. Esta discussão é fundamental para levantar questões sobre os papéis da mulher, independência feminina e mercado de trabalho na atualidade, pontos importantes para o público-alvo desta proposta de trabalho, visto já estarem na adolescência, época em que começam, em tese, a pensar mais seriamente sobre o futuro.

Em *A Bela e a Fera* notamos, assim como em *Jane Eyre*, uma mocinha que “amansa” a fera, transformando-a em um homem gentil e bondoso. No clássico de Brontë, influenciada também pela “mocinha”, é nítida a transformação do rude Rochester num homem educado e gentil. O grande diferencial é perceber que por trás da condição de mocinha existe uma personalidade extremamente forte, capaz de enfrentar o Sr. Rochester e, numa linguagem assertiva e, por vezes, metaforizada, contestar os padrões de vida impostos à mulher na sociedade vitoriana. Apesar de escritas em tempos diferentes, as histórias ora comparadas têm transcendido gerações, conquistando leitores em todas elas.

A capacidade dos contos de fadas de encantar aqueles que os leem é, realmente, muito grande. Nesse cenário, são muitas as pessoas que carregam tais histórias no seu repertório literário. No entanto, não se pode deixar de reconhecer que, muitos também, são aqueles que não tiveram acesso aos mesmos.

Além dos aspectos presentes em *Jane Eyre*, que diretamente subvertem os contos de fada, tão aclamados e queridos por alunos em geral, há também a vertente gótica, igualmente envolvente e sedutora. Assim, visando ampliar as informações sobre o gótico, propõe-se a leitura do quadro abaixo, com informações extraídas do E-Dicionário de Termos Literários, de Carlos Ceia:

Literatura gótica - Expressão que designa um tipo específico de literatura emergente no século XVIII, que tem como fundador Horace Walpole e a sua obra *The Castle of Otranto* (1764). Caracteriza-se pelos ambientes sombrios, pelo uso do sobrenatural e é geralmente aplicada a um conjunto de romances escritos entre 1764 e 1820. É possível encontrar, ainda no século XX, romances com características deste tipo de literatura.

A palavra gótico tem origem numa tribo germânica, os Godos, que por volta do século II a.C. se tinha instalado nas margens do Báltico. Esta palavra entra no vocabulário significando germânico e mais tarde, com o Renascimento e o Iluminismo, medieval. Gótico seria tudo o que dissesse respeito à Idade Média, vista como a Idade das Trevas e associada à brutalidade, às superstições e ao feudalismo. Assim, e até ao século XVIII, a palavra era usada de forma depreciativa.

Em arquitectura, o estilo gótico surge em meados do século XII e prospera até ao século XVI. Este estilo expressava a essência da fé católica, preocupada em criar um ambiente onde se sentisse a presença de Deus, incorporando algum simbolismo pagão – as gárgulas são um bom exemplo disso. A arte e arquitectura góticas tinham por objectivo criar um efeito sobrenatural e mágico no espectador, evocando uma espécie de terror, vulnerabilidade, temor, o sentir-se à mercê de um poder superior – ponto de vista do mundo medieval – e é isso que é recuperado em muitos dos romances gótico. Desta forma, a ligação entre o termo artístico gótico e o termo literário, encontra-se na ênfase que ambos dão às emoções. No Século XVIII, e ao mesmo tempo que o Romance se estabelecia como forma literária, houve, por parte de alguns autores, um interesse por tradições mais antigas e orais, pelas sagas e baladas islandesas e pela literatura da Idade Média. Isto seria uma reacção contra algumas das ideias do Iluminismo. Muito do imaginário do que futuramente se denominaria literatura gótica, existia já nos elementos sobrenaturais das baladas e nos excessos dos romances de cavalaria medievais. É na primeira metade desse século que aparece também a Graveyard School of Poets. Poetas como Thomas Parnell, Thomas Gray e Edward Young, que escreviam longos poemas meditativos sobre a morte e a imortalidade da alma, normalmente passados em cemitérios, lançaram algumas das sementes do movimento gótico. Os principais objectos poéticos destes autores eram os cemitérios, a noite, as ruínas, as almas penadas, a morte, todos eles futuros temas do romance gótico.

O século XVIII foi o século do revivalismo gótico, primeiro na arquitectura e jardinagem e só depois na literatura. O Romantismo, como movimento literário, dava preferência ao esplendor, ao pitoresco, à felicidade dos tempos passados, ao sublime espectáculo da natureza, à paixão e à beleza extraordinária. Era considerado o oposto do clássico. O gótico distinguia-se pelo seu fascínio pelo horrível, pelo repelente, pelo grotesco e sobrenatural, pelas atmosferas de mistério e suspense, pelo medieval. A junção desses elementos faz com que surja o romance gótico.

O primeiro autor a referir-se ao termo gótico relacionado com literatura foi Addison nos seus ensaios. No entanto, utiliza este termo como sinónimo de bárbaro. A obra de Tobias Smollet *Ferdinand Count Phantom* (1753) também possui alguns dos elementos góticos. Mas é só a partir da obra *The Castle of Otranto. A Story Translated by William Marshal, Gent. From the Original of Onuphrio Muralto* (1764), da autoria de Sir Horace Walpole, que a verdadeira literatura de cariz gótico entra nos círculos literários. Esta obra, apesar de todas as suas inverosimilhanças, teve uma grande influência para os autores que se seguiram. É a partir dela que se começa a utilizar o terror, o sobrenatural e o macabro como possíveis fontes de ficção. O submundo do inconsciente não entrava, porém, nas criações de Walpole. O uso que faz do termo gótico deve-se à sua preocupação em reconstituir o ambiente medieval – logo longínquo – que permitiria o uso da superstição, de ambientes misteriosos e terríficos.

A escola gótica inglesa demonstrou-se sempre fiel à preocupação didáctica do século

XVIII, que justificava o uso da crueldade e da perversidade como forma de glorificar a virtude – que no final sempre triunfava. Na sua essência, este tipo de romance é, primeiramente, um romance sentimental onde intervém o sobrenatural. O seu esquema fundamental implica uma donzela virtuosa, um herói apaixonado e um vilão que não olha a meios para obter os seus fins. A isto acrescentam-se as forças ocultas do sobrenatural e um ambiente tenebroso. Alguns dos elementos que constituem este romance gótico são, entre outros, os seguintes: a existência de um antigo manuscrito; a magia; os fantasmas ou espectros; a loucura e os sonhos proféticos; um castelo antigo ou em ruínas; as obras de arte, armaduras e espadas ferrugentas; os crimes e imenso sangue; a religião católica; a Itália; e a Natureza como leit-motif.

O romance gótico fica estabelecido e muitos autores viram no romance de Walpole uma boa fonte de inspiração, como é o caso de Clara Reeves com o romance *The Champion of Virtue. A Gothic Story*, publicado em 1777, mais conhecido pelo nome com que é reeditado no ano seguinte: *The Old English Baron. A Gothic Story*. No século XVIII racionalista, a incongruência do romance gótico encontrava-se na intervenção do sobrenatural. Isto foi resolvido por Ann Radcliffe que, no final dos seus romances, explicava sempre o sobrenatural por elaboradas causas naturais. É com os romances de Radcliffe que o gótico, com os seus elementos de terror e suspense, se assume como uma moda literária. Dos seus seis romances góticos, o mais famoso é, sem dúvida, *The Mysteries of Udolpho*, de 1794. É também a partir de Ann Radcliffe que as histórias passam a ser góticas, não por serem passadas em tempos distantes e medievais, mas pelo seu cenário. Há uma tentativa de aproximação do romance aos tempos mais próximos.

Se com Radcliffe se concretizou o «terror» gótico, é com Matthew Gregory Lewis e o seu romance *The Monk* publicado em 1796, que a violência brutal e os pormenores macabros passam para o romance e se concretiza o «horror» gótico. Lewis é o mais alto expoente da influência da escola gótica alemã em Inglaterra. A preocupação com a glória da virtude não existiu nesta escola, deixando espaço para a criação de formas de terror mais violentas por parte de Lewis.

Já no século XIX, o gótico continua a proliferar e os romances góticos, tanto Ingleses como Alemães, continuam a aparecer em abundância, apesar da sua aparente mediocridade. Na América, Charles Brockden Brown é o responsável pela difusão do gótico, embora tenha transposto a acção dos seus romances para palcos mais familiares aos seus leitores. Em vez de castelos em ruína, usa como palco florestas e longínquas localidades, que, no entanto, possuem o mesmo espírito gótico. A última grande figura do panorama gótico desse século é, indubitavelmente, Charles Robert Maturin que, com o romance *Melmoth, the Wanderer* (1820), faz com que o gótico atinja altitudes nunca antes vistas, em que o medo sai do reino do convencional e desaba sobre a humanidade. O terror inspirado é ao nível do espírito. É no teatro que o domínio do «negro» entra mais cedo. Em Inglaterra, já Shakespeare utilizara, nas suas peças, uma parte dos elementos que se encontram na escola gótica, como é o caso do fantasma em *Hamlet*, as bruxas em *Macbeth* ou o carácter distorcido de Ricardo III na peça com o mesmo nome. Na Alemanha, o movimento do *Sturm und Drang* – nome de uma peça de Klinger – difunde um novo género de drama. A sua influência em Shakespeare e suposta liberdade dos padrões clássicos, eram uma revolta contra as convenções e doutrina do classicismo francês. Os dramas eram de índole nacionalista, caracterizados pelo fervor, entusiasmo, retrato de grandes paixões, fortes experiências emocionais e lutas espirituais que irão influenciar o drama gótico. Todavia, as suas convenções foram estabelecidas pela

literatura gótica. O efeito da popularidade dos romances góticos fez com que as produções dramáticas fossem em grande número. Robert Jephson foi o primeiro dramaturgo gótico: *The Count of Narbonne* (1781) é uma dramatização de *The Castle of Otranto*. Jephson simplificou e reduziu muito do romance, omitindo alguns dos elementos sobrenaturais que teriam sido difíceis de colocar em palco. Joanna Baillie distinguiu-se, com a peça *De Monfort* (1800), pela representação da mulher no gótico. A sua peça é uma crítica aos vários modos convencionais de dramatizar a mulher. É um thriller psicológico, que utiliza cenários, personagens e atmosferas góticas. Porém, a escola gótica tinha-se afundado no absurdo sendo um alvo fácil para a sátira, como o comprova Jane Austen em *Northanger Abbey* (1817). O romance gótico sucumbe perante a sua própria extravagância mas os mecanismos e imaginário góticos continuam a assombrar a ficção de escritores como Edgar Allen Poe e Nathaniel Hawthorne. Há uma incorporação de alguns elementos góticos em obras posteriores e embora possam ser chamadas góticas, não são consideradas como parte desse cânone. Um bom exemplo disso é *Dracula* de Bram Stoker, publicado em 1897. No século XX, a literatura gótica encontra ainda alguns seguidores. Na primeira metade do século autores como M. R. James, Algernon Blackwood e Daphne du Maurier são figuras de destaque e após os anos 80, Anne Rice, Poppy Z. Brite e Patrick McGrath continuam a utilizar alguns dos consagrados elementos góticos. Com este novo impulso há um reviver do gótico, por parte de uma geração à procura de identidade, passando, entretanto, a influência da escrita também para a música.

{bibliografia}Alaister Fowler “The Formation of Genres – Primary, Secondary, and Tertiary Stages” in *Kinds of Literature – An Introduction to the Theory of Genres and Modes* (1982); Bertrand Evans: *Gothic Drama from Walpole to Shelley* (1947); David B. Morris “Gothic Sublimity” in *New Literary History* (1985); David Punter “Gothic Origins: The Haunting of the Text” e “Gothic After/Words: Abuse and the Body Beyond the Law” in *Gothic Pathologies: The Text, the Body and the Law* (1998); David Punter *The Literature of Terror: The Gothic Tradition* (1996); Filipe Furtado *A Construção do Fantástico na Narrativa* (1980); Frederick R. Karl “Gothic, Gothicism, Gothicists”, in *A Reader’s Guide to the Development of the English Novel in the 18th Century* (1975); H. P. Lovecraft: *Supernatural Horror in Literature* (1973); Jeremy Hawthorn, “Types of Novel – The Roman Noir / Gothic Novel”, in *Studying the Novel: An Introduction* (1997); Louis Vax: *A Arte e a Literatura Fantásticas* (Lisboa: Editora Arcádia, 1972); Maria Leonor Machado de Sousa: *A Literatura “Negra” ou de Terror em Portugal* (1978); Pam Morris “Women and the Novel – A More Subversive Tradition?” in Dennis Walder (ed.): *The Realist Novel* (1995); Richard Davenport-Hines *Gothic: 400 Hundred Years of Excess, Horror, Evil and Ruin* (1998); <http://www.litgothic.com>
<http://members.aol.com/gothlit/biblio.html>
<http://www2.gasou.edu/facstaff/doug/lg.html>
<http://members.aol.com/iamudolpho/basic.html>
<http://www.pickeringchatto.com/femalegothic.htm>
<http://www.marquette.edu/dept/engl2/hoeveler/gothic.html>

Fonte: <http://edtl.fcsh.unl.pt/business-directory/6996/literatura-gotica/>

É inevitável, nesse momento, o desejo do professor em pormenorizar aspectos da obra, mas é preciso ser cauteloso, pois trata-se apenas de uma pausa para imersão na obra, sem levantamento de muitos detalhes. É importante despertar o desejo para que todos possam ler *Jane Eyre* e descobrir o quão fascinante é essa obra que tem, não somente

encantado, mas sobretudo inquietado pessoas de muitas gerações. Para tanto, destacamos alguns pontos acerca do enredo que podem roteirizar a fala do professor, caso o mesmo considere o levantamento desses pontos algo positivo para sistematizar a apresentação da obra. São eles:

- Narrativa em 1ª pessoa pela própria Jane Eyre, portanto, narrativa ficcional da personagem principal. Nesse ponto, pode-se explorar a opção estética feita pela narradora: a personagem principal é quem conta sua própria história. Logicamente, todos os outros personagens são apresentados a partir de sua visão;
- A história gira em torno de três personagens principais: Jane Eyre, Edward Fairfax Rochester e Bertha Antoinette Mason. Ao apresentar os principais personagens do livro, sugere-se uma caracterização de cada um deles, ressaltando suas peculiaridades e deixando os alunos desejosos para conhecê-los;
- O livro apresenta a questão de gênero, retratando a emancipação da mulher. Na história, a jovem Jane pode ser considerada emancipada, uma vez que a mesma conquista, na sociedade, independência financeira; ocupa, no decorrer da história, seu próprio espaço no mercado de trabalho;
- Trata-se de um romance gótico, com cenários misteriosos, atmosfera dramática, ares sobrenaturais, acontecimentos inexplicáveis. Além da ambientação física em que a história se passa, percebem-se indícios do gótico na personagem Bertha, por exemplo. Sob a visão de Jane, Bertha é uma mulher selvagem e apresentada traços demoníacos;
- Além de todos os pontos mencionados, não se pode deixar de reconhecer a possibilidade de leitura e discussão na vertente pós-colonial. Em linhas gerais, a crítica pós-colonial propõe uma releitura das obras escritas por ocidentais, contrapondo-as à ideologia colonial, que subjuga a importância de outras culturas e raças.

Além desse levantamento oral dos pontos destacados sobre autor e obra, sugere-se ainda a exibição de um trailer com imagens de Jane e Rochester. Envoltivos e bastante convidativos, as cenas nos fazem mergulhar na misteriosa e sombria trama que envolve a história do casal, além de ser um recurso pedagógico bastante atrativo. O acesso ao trailer se dá através do endereço <https://www.youtube.com/watch?v=WC2hnd5usqY>.

Visando seduzir ainda mais o aluno para a leitura da obra, recomenda-se mencionar as adaptações filmicas a partir do clássico de Charlotte Brontë e apresentar, na

oportunidade, as capas dos filmes para que sejam visualizadas pelos alunos. A primeira adaptação para o cinema aconteceu no ano de 1944 (em preto e branco) e foi dirigida por Robert Stevenson. A segunda adaptação foi lançada no ano de 1996, sob direção de Franco Zeffirelli. Nessa, ao título do filme *Jane Eyre* foi adicionado o subtítulo *Encontro com o amor*. A mais recente adaptação é do ano de 2011, sob direção de Cary Fukunaga. Abaixo, as capas dos filmes:



A produção filmica é, inegavelmente, um dos recursos pedagógicos mais atrativos, principalmente quando se trata de levar, a partir da adaptação filmica, os alunos à leitura de um clássico literário. O livro *Como usar o cinema em sala de aula* é esclarecedor quanto a essa temática. Nele, Napolitano (2006, p. 86) explica que:

A sala de aula já vem incorporando e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como salas de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; Que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural.

E acrescenta:

[...] trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores

sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2003, p. 11).

Inserir o filme na prática pedagógica é motivador, ao mesmo tempo que necessário, uma vez que ao aliarmos literatura e cinema estaremos articulando diferentes áreas do conhecimento, conforme afirma Napolitano (2003), e oportunizando ampliação não somente do repertório literário, mas sobretudo artístico.

Agindo assim, articulado a outras práticas, que vão além das mais comuns, como leitura e escrita, estaremos contribuindo significativamente para a concretude do letramento literário. Cosson (2014, p. 11) reconhece que a promoção do letramento literário se efetiva quando, no contexto de sala de aula, o professor vai “além das práticas escolares usuais.” Dessa forma, é preciso extrapolar os limites da sala de aula, reconhecendo que há, no cotidiano da escola, uma variedade enorme de expressões e manifestações artísticas que devem ser contempladas e reconhecidas como válidas para consolidação de determinados objetivos por parte dos alunos.

Atenção, professor!

Nesse momento da sequência didática estamos sugerindo a exibição do trailer. Mas há também a possibilidade de exibição do filme na íntegra. Nossa sugestão é a adaptação de 1996, pois tendo feito uma análise comparativa com a obra e também com as outras adaptações temos, no filme dirigido por Franco Zeffirelli, uma trama mais fidedigna ao enredo do livro. Nesse caso, cabe ao professor decidir, dentro da sua realidade e a partir dos anseios e perspectivas da turma, se vai optar pela exibição do filme, dilatando assim o tempo previsto para motivação ou se vai preferir a exibição do trailer, deixando o filme apenas como sugestão.

MOMENTO 3: LEITURA

TEMPO APROXIMADO: 2 H/A

Tendo sido realizada a etapa da introdução, é chegado o momento da leitura. A leitura, considerada como o centro das etapas da sequência básica, é marcada por intervalos, momentos que servem para que o professor faça o acompanhamento, levantando dificuldades e observações. O acompanhamento não tem caráter investigativo, punitivo ou de verificação se o livro está sendo de fato lido, mas sim de direcionamento. É um momento para conversar sobre a história, uma oportunidade para que o aluno possa elencar eventuais dúvidas. Conforme sugere Cosson (2014, p. 62):

A leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista. Não se pode confundir, contudo, acompanhamento com policiamento. O professor não deve vigiar o aluno para saber se ele está lendo o livro, mas sim acompanhar o processo de leitura para auxiliá-lo em suas dificuldades, inclusive aquelas relativas ao ritmo da leitura.

Inicia-se a leitura. Como se trata de uma adaptação de aproximadamente 100 (cem) páginas, a recomendação é que a mesma seja direcionada para o ambiente extraescolar, podendo o aluno optar por fazer em casa, no ambiente que desejar, ou na biblioteca da escola, por exemplo. A sugestão é que o tempo de leitura para essa tarefa não ultrapasse 15 (quinze) dias, cabendo, nesse período 02 (dois) intervalos, com duração de 02 h/a cada.

Antes da leitura, propriamente dita, cabe ao professor verificar se todos os alunos já estão com o exemplar do livro. Como sugestão, procurando oportunizar a aquisição da obra por parte de toda a turma, sugere-se montar um acervo da obra na biblioteca, com versões que podem ser adquiridas em sebos, em sites de vendas na internet, por exemplo, ou ainda a partir de cópias feitas na própria escola, garantindo, dessa forma, que todos os alunos tornem-se portadores do seu exemplar. A versão infanto-juvenil de *Jane Eyre* não é tão fácil de ser encontrada, daí a preocupação.

Atenção, professor!

Antes de qualquer tomada de decisão em relação à execução da sequência básica é imprescindível verificar detalhes no que se refere à aquisição da obra, atentando para a especificidade de todos os alunos. Nossa sugestão inicial é preparar um acervo próprio para a escola, que seria posteriormente doado à biblioteca, facilitando assim a leitura por parte de outras turmas. Para tanto, o planejamento antecipado é essencial, pois o professor pode se deparar com uma realidade mais difícil que a previsão. A escola pode, por exemplo, não dispor de recursos para fazer cópias para o total de alunos de uma sala completa. E se isso acontecer, o que poderíamos fazer? Nossa segunda sugestão seria fazer a digitalização do livro, de modo que os professores pudessem orientar a leitura de três maneiras diferentes: a partir da tela do *smartphone* do próprio aluno, no laboratório de informática da escola ou, ainda, a partir de cópias da versão em pdf.

Durante a realização da leitura, os intervalos funcionam basicamente como parada para conversar sobre o texto, exposição de opiniões e frustrações, se for o caso. A indicação das temáticas que serão debatidas estão contempladas no tópico abaixo. O importante é que seja um momento dirigido pelo professor, não com função punitiva, para

aqueles que não tiverem lido, por exemplo, mas para acompanhar as leituras e convidar, na oportunidade, àqueles que não a tiverem iniciado ainda.

O presente momento será marcado por 02 (dois) intervalos. Pretendemos, em cada um deles, realizar, não somente o acompanhamento da leitura, mas sobretudo pontuar questões que possam despertar a criticidade do aluno, promovendo, assim, o letramento literário.

MOMENTO 4 : LEITURA (INTERVALO 1)

TEMPO APROXIMADO: 2H/A

Na sequência básica, idealizada por Cosson (2014), os intervalos são constituídos por atividades específicas. Trata-se do momento em que o professor para com o intuito de pontuar alguma questão sobre o texto lido ou até mesmo fazer uma leitura conjunta de determinado capítulo. Segundo Cosson (2014, p. 64)

É durante as atividades do intervalo que o professor perceberá as dificuldades de leitura dos alunos. Esse intervalo funciona, assim, prioritariamente, como um diagnóstico da etapa de decifração no processo de leitura. Por meio dele o professor resolverá problemas ligados ao vocabulário e à estrutura composicional do texto, entre outras dificuldades ligadas à decifração. [...] se bem direcionado, ele pode se constituir em um importante instrumento de aferição pedagógica do processo da leitura como um todo.

Como se percebe, o intervalo pode funcionar como importante instrumento de avaliação pedagógica, levando o professor a identificar, por parte dos alunos, eventuais problemas com o texto, como ritmo de leitura, envolvimento com a história, interação com o livro lido. Dessa forma, ao professor caberá realizar a intervenção, de modo que conduza o aluno para a condição leitora.

Com base nisso, além de todas essas questões já pontuadas, o intervalo 1 propõe um direcionamento de olhar para *Jane Eyre*, personagem central da obra. Acerca da mesma, o professor levantará uma discussão sobre essa mulher, que desde sua infância já apresentava marcas de uma forte personalidade. À frente do seu tempo, Jane é questionadora e considerada por muitos atrevida. Sua independência financeira, conquistada ao longo da trama, a faz uma mulher emancipada e, consequentemente, alvo de severas críticas. Por outro lado, esconde uma menina doce, romântica e apaixonada,

podendo ser comparada a algumas princesas dos conhecidos contos de fada, conforme abordamos anteriormente.

Para delimitar a discussão, o professor poderá fazer os seguintes questionamentos:

- É possível estabelecer relações entre o enredo de *Jane Eyre* com o enredo do conto de fada *Cinderela*?
- E com o de *A Bela e a Fera*?
- Há relações entre as personagens desses contos de fadas com a do livro lido?
- Quais pontos são convergentes? E quais são divergentes?
- Assim como Jane, Bela e Cinderela podem ser consideradas mulheres emancipadas?
- Em *Jane Eyre*, quais atitudes e/ou comportamentos podem ser considerados ofensivos à era vitoriana?
- Quais as principais críticas ensejadas pelo clássico *Jane Eyre*? R - A feminista e a pós-colonial.
- De que forma Jane se diferencia das heroínas daquela época?

A partir desse momento, espera-se que os alunos estabeleçam relações entre tais personagens. Concomitante a essa percepção, os alunos certamente irão destacar as divergências reconhecendo, talvez, o caráter ousado de Jane Eyre em relação às princesas.

MOMENTO 5 : LEITURA (INTERVALO 2)

TEMPO APROXIMADO: 2H/A

Ao discutir sobre os intervalos, fundamentais na sequência básica, Cosson (2014, p. 62) diz que “ a leitura escolar precisa de acompanhamento porque tem uma direção, um objetivo a cumprir, e esse objetivo não deve ser perdido de vista.” De fato, sugerir a leitura de uma obra que tem como vistas a abordagem pós-colonialista sugere, acima de tudo, monitoramento por parte do professor. Não se trata de vigiar o processo de leitura, mas acompanhá-lo, de modo que o alunos sintam-se à vontade para expor suas dificuldades, bem como seus avanços.

O intervalo 2 sugere uma atenção maior para Bertha, especialmente para o silêncio e mistério que paira sobre essa personagem. Questões raciais podem ser discutidas a partir desse momento quando, na oportunidade, o professor poderá induzir seus alunos a

identificar características das personalidades de Jane e Bertha, traçando um quadro comparativo. Nessa discussão, cabe evidenciar a etnia de cada um dos sujeitos analisados, reconhecendo a “voz” que cada um ocupa ou não dentro do texto buscando, ainda, analisar os significados do silêncio imposto pela voz narrativa a Bertha.

Para tanto, o professor, sujeito mediador desse processo, pode evidenciar questões para nortear a discussão e despertar o senso crítico de seus alunos. Abaixo, algumas sugestões de questões a serem pontuadas:

- ✓ Nacionalidade de Bertha Antoinette Maison;
- ✓ Como Bertha é representada na obra? Quem é o responsável por atribuir as características que definem essa personagem?
- ✓ Qual papel social é desempenhado por Bertha?
- ✓ A partir da leitura do romance, podemos deduzir que Bertha é, de fato, louca?
- ✓ O que o silêncio e a loucura envoltos sobre Bertha podem representar?
- ✓ Quais as contribuições da crítica pós-colonial para leitura da obra?

A discussão dos pontos acima mencionados constituirão importantíssima ferramenta para consolidação da consciência crítica sobre questões de raça, tão presentes na obra. Levar os alunos a perceberem questões implícitas e se colocarem oralmente diante de questões sobre o texto lido é, certamente, contribuir para elevação de seu grau de letramento. Não se pode conceber a relação escrito x oral de forma dicotômica, mas sim reconhecer que, nos dias atuais, “predomina a posição de que se pode conceber oralidade e letramento como atividades interativas e complementares no contexto das práticas sociais e culturais” (MARCUSCHI, 2003, p. 16). É preciso levar os alunos a ler além da superfície de letras, atribuindo sentido às suas leituras e despertando neles o desejo de entender além do que está escrito.

Além disso, não se pode deixar de mencionar a obra *Wide Sargasso Sea* (1966), de Jean Rhys, traduzida, no Brasil, por Léa Viveiros de Castro, *Vasto Mar de Sargaços* (2012). Apresentar oralmente o resumo da obra seria oportunizar ao aluno um contato com a rescrita pós-colonial do clássico *Jane Eyre*, dando voz à personagem Bertha. Ao propor essa outra leitura para ser feita durante o intervalo estaremos em consonância com a proposta de Cosson (2014, p. 63) quando o mesmo sugere que

um exemplo é a leitura de outros textos menores que tenham alguma ligação com o texto maior, funcionando como uma focalização sobre o tema da leitura e permitindo que se tenham aproximações breves entre o que já foi lido e o novo texto.

Ao professor, sugerimos conhecer o filme *Wide Sargasso Sea* (2006), dirigido por Brendan Maher e disponível no link <http://123hulu.com/watch/mx5zb3GR-wide-sargasso-sea.html> . Mas também a leitura da obra, conforme referência completa na bibliografia deste trabalho, notadamente porque incidirá sobre a comum falta de leitura de professores sobre obras pós-coloniais, o que os leva a reproduzir o pensamento e a perspectiva dos textos coloniais em suas aulas. Juntamente com a leitura do hipotexto, cremos que tais conhecimentos alterarão a percepção de qualquer professor/leitor sobre a vida, a literatura e si mesmo, uma vez que o despertará para uma consciência mais ampla inclusive sobre si mesmo, enquanto um sujeito pós-colonial.

MOMENTO 6: INTERPRETAÇÃO

TEMPO APROXIMADO: 2H/A

Vivenciados os momentos de motivação, introdução e tendo sido realizada a leitura, chega-se à interpretação - final da sequência básica. Conforme Cosson (2014, p. 64) “a interpretação parte do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade.” O autor sugere pensarmos a interpretação em dois momentos: o interior, aquele que compreende a apreensão da totalidade de sentido acerca da obra lida. Traduz-se no verdadeiro encontro do leitor com a obra; e o exterior, evidenciado pela construção de sentido a partir do texto lido. É a percepção do mundo revelado diante de si, ou seja, o momento da real efetivação do letramento literário.

Cosson (2014, p. 66) considera ainda que:

as atividades de interpretação(...) devem ter como princípio a externalização da leitura, isto é, seu registro. Esse registro vai variar de acordo com o tipo de texto, a idade do aluno e a série escolar, entre outros aspectos.

E acrescenta que nele, isto é, no registro:

O importante é que o aluno tenha a oportunidade de fazer uma reflexão sobre a obra lida e externalizar essa reflexão de uma forma explícita, permitindo o estabelecimento do diálogo entre os leitores e comunidade escolar (COSSON, 2014, p. 66).

Dessa forma, visando permitir o diálogo entre escola e comunidade, nossa pretensão é tornar o momento de interpretação leve, conforme sugere Cosson (2014, p.66) ao reconhecer que “um adolescente poderá se sentir mais à vontade escolhendo uma música que trate dos sentimentos de uma personagem ou dos seus próprios ao ler o livro.” Ou que “A turma mais desinibida pode realizar uma performance dramatizando trechos ou vestindo-se como as personagens” (COSSON, 2014, p. 66).

Propomos, para esse momento, a realização de um festivo momento de interpretação, de celebração pela obra lida e, ao mesmo tempo, de confraternização entre todos aqueles que tiveram oportunidade de ter tido contato com o clássico *Jane Eyre*.

O momento de interpretação será denominado *Chá das cinco – uma celebração ao clássico Jane Eyre* e contará com a participação de todos aqueles que participaram do banquete literário - momento do convite para leitura da obra. O *Chá das cinco* consiste na degustação de chá, num ambiente previamente preparado pela turma. A pretensão é levar os alunos a reconhecer o chá das cinco como parte da cultura inglesa, especialmente da Inglaterra, pois foi em virtude da princesa portuguesa Catarina da Bragança, esposa de Charles II, que o chá virou tradição. Abaixo, o quadro contempla mais detalhes sobre essa rica tradição inglesa.

Antes de ser inglesa, essa já era uma tradição portuguesa, com certeza. “O hábito de tomar chá foi levado para a Inglaterra em 1662 pela filha de Dom João IV, Catarina de Bragança, ao se casar com o rei Charles II. Lá, foi adotado pela corte”, conta o professor de História Henrique Carneiro, autor do livro *Comida e Sociedade, uma História da Alimentação*. O chá, um dos produtos exóticos que os portugueses descobriram no Oriente, vinha da China via Macau, uma das colônias portuguesas da época. Além disso, o chá das 5 pode ser considerado apenas uma figura simbólica: a bebida, para os ingleses, não precisa ser servida às 4 ou às 5 da tarde: preferência nacional, é consumida a qualquer hora, como o cafezinho, para brasileiros, espanhóis e italianos.

Fonte: <https://super.abril.com.br/saude/o-cha-das-5-foi-criado-pelos-ingleses/>

A ideia consiste em organizar um ambiente que possa acomodar a todos. Sugere-se um lugar no qual todos os participantes possam conversar sobre o livro lido, trocando impressões e deparando-se, na oportunidade, com as diversas formas de registro sobre a obra lida. De maneira mais objetiva sugerimos que cada grupo de alunos responsabilize-

se por uma das possibilidades de interpretação, oportunizando um encontro dinâmico, fidedigno com a Inglaterra do século XIX, com as personagens de *Jane Eyre*, com a autora Charlotte Brontë e, sobretudo, com o contexto histórico e social no qual se passa o enredo. É importante destacar que, levar os alunos a produzirem sentido acerca do que leram é, sem dúvida, um dos objetivos mais perseguidos de toda sequência, pois como sugere Marcuschi (1996, p. 76), a atividade de interpretação “não é simplesmente reagir aos textos, mas agir sobre eles.”

Dessa forma, elencaremos abaixo o que poderia ser organizado por cada grupo em termos de interpretação, atendendo todas as especificidades encontradas em sala de aula. Embora reconheçamos que a resenha é uma das mais eficazes estratégias de interpretação, apresentaremos outras possibilidades que, diluídas no chá das cinco, constituirão positivas estratégias pedagógicas. A intenção é contemplar, como sugere Cosson (2014, p.66), “desde o aluno tímido até aquele mais desinibido”.

Em relação à organização desse momento segue, no tocante à interpretação, uma proposta de formação de equipes com suas respectivas funções em relação à interpretação. O detalhamento visa orientar o professor para execução do *Chá das cinco*. Para fins pedagógicos daremos uma ordem às equipes, no entanto, deve-se ficar claro que não há hierarquia em termos de importância em relação à atividade do grupo A ou B, nem constitui-se sequência para apresentação.

Será proposto para o grupo 1 a caracterização das personagens principais, tais como Jane Eyre, Edward Rochester, Bertha, Grace Poole, Senhorita Temple, Senhora Fairfax, St. John Rivers, dentre outros que o grupo entender ser conveniente. Esse grupo desempenhará importante papel no *Chá das cinco*, uma vez que irá passear por todas as mesas, conversando com todos os convidados e discutindo seus papéis dentro da obra. Será uma atuação resultado de sistemática pesquisa, estudo e, certamente, releitura da obra. Poderá, inclusive, recepcionar os convidados, levando-os até os seus assentos e desejando-lhes uma boa viagem até a era vitoriana.

Ao grupo 2 será dada a atribuição de caracterizar o ambiente. Será a equipe responsável pela organização do espaço que acolherá os convidados e sediará, na ocasião, o *Chá das cinco*. Cabe, aqui, propor uma decoração que conduza todos, de certa forma, à Inglaterra do século XIX. Para tanto, o diálogo com o professor de história, por exemplo, será de extrema importância. Pode-se articular, inclusive, uma aula em que o historiador pudesse discutir acerca da Inglaterra do século XIX, levando os alunos a aproximarem-se ainda mais do contexto inglês.

O grupo 3, denominado copa e cozinha, será responsável por servir o típico chá das cinco. É responsabilidade desse grupo a divisão e/ou aquisição, entre professores, alunos e demais envolvidos dos itens do cardápio que, para um primeiro momento, pode ser composto por chá, água e biscoitos, assim como acontece no modelo inglês tradicional. O grupo pode optar, inclusive, por fazer servir um prato tipicamente inglês, como *muffins*, que é um pãozinho achatado de frigideira, bem simples de ser feito. Num segundo momento, pensando em agradar ao público formado principalmente por alunos, recomenda-se servir guloseimas mais convidativas para os mesmos, como salgadinhos, refrigerantes, sorvetes, pães recheados. Recomenda-se, em ambas as possibilidades, optar pela simplicidade e praticidade.

Para essa atividade é relevante somar saberes. Nesse caso sugere-se um alinhamento com o professor de História, numa tentativa de aproximação que contribua para despertar no aluno o espírito de pesquisador. Além disso pretende-se oportunizar os benefícios que essa cumplicidade de saberes acarreta, uma vez que a História tem grande influência sobre a literatura e vice-versa.

Ao grupo 4, denominado musical, será dada a responsabilidade de organizar o repertório musical que será trilha sonora para o dia da vivência do *Chá das cinco*. Músicas cuja temática relacione-se com o enredo da obra lida, que dialoguem com os assuntos abordados no livro ou que simplesmente remetam à história, mesmo que indiretamente. Em parceria com o professor de inglês, os alunos poderiam escolher músicas típicas da Inglaterra, do folclore inglês. Alinhar uma proposta de trabalho de literatura com outras áreas do conhecimento é extremamente válido e enriquecedor, conforme discutimos amplamente no capítulo 1, quando tratamos a perspectiva interdisciplinar da Linguística Aplicada.

A responsabilidade do grupo 5 será confeccionar um diário de leitura contendo declarações, imagens, frases alusivas ao romance, bem como resenhas sobre a história. Atenderíamos ao que sugere Cosson (2014, p. 65) ao tratar de “materialização da interpretação.” Ao materializar a leitura estamos diferenciando o letramento feito na escola daquele realizado em outro contexto. Normalmente, fora da escola, as impressões sobre uma leitura são guardadas na memória, numa conversa com um amigo, no aconselhamento daquela leitura para outra pessoa. Na escola ocorre, por vezes, a possibilidade de ampliação dos sentidos construídos acerca de uma determinada leitura. Dessa ampliação, resultam, por exemplo, o registros acerca do texto lido. As possibilidades são inúmeras: escrever uma música inspirada na história lida, desenhos,

poemas, impressões. Importante destacar que a ideia é que esse diário seja volante, passando pelas mesas e chegando às mãos de todos os presentes.

Denominado teatral, o grupo 6 fará a dramatização de umas das passagens do livro. A recomendação é que, para evitar atraso na programação normal do chá das cinco, o grupo caracterizado seja o mesmo que fará a apresentação teatral. Acerca do trabalho com a dramatização em sala de aula cabe destacar, aqui, as pontuações de Spolin (2001, p.04) acerca do assunto:

Nessa espontaneidade, a liberdade pessoal é liberada, e a pessoa como um todo é física, intelectual e intuitivamente despertada. Isto causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo - ele é libertado para penetrar no ambiente, explorar, aventurar e enfrentar sem medo todos os perigos.

Realizada de forma participativa e contextualizada, a prática de dramatização visa despertar no aluno o gosto não somente pela dramatização, mas principalmente pelo texto e leitura. Trata-se de um recurso didático importante para atrair jovens leitores ao mundo dos livros e também para o desenvolvimento de uma série de outras competências como: trabalho em equipe, expressão de sentimentos, identificação com outras personagens.

O grupo 7, denominado comissão organizadora, será responsável pela organização geral do evento. Deve, portanto, conversar com o professor para tomada de decisões. Considera-se bastante importante que, no desenvolvimento do projeto, o aluno participe ativamente, desde a fase inicial, de planejamento até as etapas de execução e, posteriormente, de avaliação. Essa atitude favorece o desenvolvimento da autonomia, entendida, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), da seguinte maneira:

A autonomia refere-se à capacidade de posicionar-se, elaborar projetos pessoais e participar enunciativa e cooperativamente de projetos coletivos, ter discernimento, organizar-se em função de metas eleitas, governar-se, participar de gestão de ações coletivas, estabelecer critérios e eleger princípios éticos etc. (BRASIL, 2001, p. 94).

Como última possibilidade de interpretação, a proposta prevê um momento mais solene, sob a responsabilidade do grupo 8. Trata-se de articular uma mesa redonda com a participação de alunos e do professor, que poderia ser, no momento, o mediador. Será, certamente, o pontapé inicial para inserir problemáticas relacionadas a questões de raça, classe e gênero, no que se refere à posição ocupada pela mulher (ou sujeito, de modo

geral) de uma antiga metrópole imperialista e outra mulher (ou sujeito, de modo geral) de uma (ex)colônia ontem e hoje sob a perspectiva da crítica póscolonialista. Para esse momento sugere-se, por exemplo, a exibição de um vídeo de Chimamanda, escritora nigeriana, nascida em 1977, reconhecida como uma das mais influentes escritoras anglófonas. Tem atraído parcela representativa de leitores de literatura africana, intitulado *Nós deveríamos todos ser feministas*, o vídeo encontra-se disponível no link <https://www.youtube.com/watch?v=fyOubzfkjXE>

Os motivos que justificam este momento são óbvios e foram explicitados ao longo de toda essa sequência – é preciso formar cidadãos aptos a atender as demandas naturais da vida em sociedade e, não somente isso, é preciso que esses cidadãos sejam questionadores e, portanto, transformadores da realidade em que vivem. Dessa forma esperamos contribuir para a efetiva formação do gosto literário em nossos alunos, com criticidade e responsabilidade.

Em consonância com essa necessidade de trabalhar a leitura em sala de aula e reconhecendo que é a leitura a maior ponte para formação de sujeitos competentes, Cagliari (2005, p.160) argumenta que

De tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização

Por fim, acreditamos que, ao trabalhar o romance *Jane Eyre* a partir da perspectiva feminista e pós-colonialista possibilitamos, a todo instante o “desenvolvimento de um comportamento mais crítico e menos preconceituoso diante do mundo” (OSAKABE, 2004, p. 59). Talvez por isso não pretendemos apresentar um modelo pronto e acabado de trabalho para ser executado pelo professor, mas sugerir uma sequência de atividades que, depois de comprometida pesquisa e leitura, possa ajudar na consolidação do letramento literário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas últimas décadas, o âmbito acadêmico e científico tem se preocupado, a cada dia mais, com a formação do aluno leitor, especialmente do texto literário. A isso, somam-se as recentes iniciativas e publicações da LA, engajada em articular os pressupostos teóricos da LA com o ensino de literatura, visando, na ocasião, a formação de um leitor responsivo frente às demandas sociais.

Reconhecendo que a escola é o lugar mais propício e privilegiado para formação do leitor competente, considerou-se como válida a iniciativa de debruçarmo-nos sobre uma proposta de intervenção didática, aqui caracterizada como sequência básica. Embasada nos postulados de Cosson (2014), buscou-se discutir sobre o ensino de literatura apresentando, na ocasião, procedimentos metodológicos que pudessem guiar o professor para efetivação do letramento literário.

O letramento literário, segundo as proposições de Cosson (2014), é compreendido não apenas como uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e sobretudo, como uma forma de assegurar seu efetivo domínio. Em linhas gerais, pode ser ainda concebido como a condição daquele que aprendeu a gostar de ler literatura e o faz, acima de tudo, pela associação ao prazer estético.

Além das questões acima, vale destacar a contribuição da Linguística Aplicada, enquanto ciência linguística voltada, nesse contexto, para o lugar ocupado pelo texto literário em sala de aula, para a elaboração da presente proposta de intervenção. No seio das atuais discussões, a LA compromete-se com o sujeito em construção, reconhecendo-o como capaz de intervir positivamente na realidade em que está inserido, sendo responsável, inclusive, por modificá-la. Dessa forma, consideramos que foi bastante enriquecedor dialogar com a LA, uma vez que é papel da escola apresentar os sujeitos presentes nos textos literários e salientar que, muitas vezes, quando subvertem padrões impostos pela sociedade, a escola já agiu até silenciando-os.

A nossa participação em diversos congressos voltados para o ensino da literatura, aproximou-nos ainda mais da LA, uma vez que era nítida, na programação dos mesmos, a preocupação em contemplar discussões voltadas para tal área do conhecimento. Através desse engajamento pudemos ampliar, ainda mais, nossas perspectivas acerca de como a LA pode contribuir com o ensino da literatura.

Diante disso, considera-se urgente para um professor de literatura conhecer, além dos pressupostos teóricos da LA, também os estudos pós-colônias para agir de maneira

mais questionadora, inquieta e crítica em sala de aula, sobretudo porque alguns dos principais objetivos dos estudos Pós-Coloniais são:

trazer à tona o contexto dos povos marginalizados e oprimidos que foram afetados pela experiência da colonização, em uma tentativa de fazer conhecida a sua história e a sua voz, preservar e destacar a literatura produzida pelos povos submetidos ao colonialismo, frequentemente considerados selvagens, primitivos e iletrados pelos colonizadores (DIAS, 2011, p. 76).

Em virtude do modo como esses povos de antigas colônias são apresentados na literatura europeia, foi chegado o momento de, a partir dessa proposta de trabalho ancorada na crítica pós-colonialista, levar essa discussão para os alunos. Nossa intenção não foi promover o confronto, mas sim lançar um olhar para dentro de si, levando o grupo a refletir acerca de sua verdadeira identidade, também sobre como somos vistos pelo olhar do europeu e do homem americano de hoje.

Repetidamente, o ensino de literatura, sobretudo o trabalho com os clássicos aponta um único modelo, salvo as raras exceções. O professor costuma, na quase totalidade das vezes que lida com os textos clássicos, fazer a abordagem na perspectiva do colonizador, reproduzindo, dessa forma, epistemologias do hemisfério norte, conforme defende Moita-Lopes (2006).

Sendo assim, reconhecemos essa proposta como relevante ponto de partida para que o professor comece o trabalho de transformação, a partir dele mesmo, descolonizando sua mente para, só então, propor aos alunos desconstrução de certas noções trabalhadas na tanto na História, quanto nas aulas de interpretação do texto literário. Agindo assim, estaremos contribuindo efetivamente para promoção do letramento literário, já que é esse o papel da escola e, portanto, do professor. Ao ampliar a visão de mundo do aluno, o professor estará formando leitores críticos e capazes de ler o mundo, a vida, a literatura, o cinema e qualquer manifestação passível de interpretação.

Nossa proposta visou contribuir, em linhas gerais, para uma (re) significação do trabalho com o texto literário em sala de aula, com vistas à promoção de alunos leitores de literatura, competentes, capazes de depreender significados sobre o que leem, acima de tudo, e extrair sentido de suas leituras. Para tanto, foi inevitável analisar as diversas teorias voltadas para o ensino de literatura, mas especificamente para a leitura literária na escola e, ainda reconhecer a importância da obra trabalhada para a promoção do letramento em sala de aula.

Com base nessa perspectiva, reforçamos o convite para leitura de *Jane Eyre*, a partir da perspectiva pós-colonial, acreditando que é possível formar o competente leitor de literatura, respeitando as particulares características de fruição e autonomia, que caracteriza o texto literário. Por outro lado, conhecer a teoria pós-colonial é, acima de tudo, partir para a leitura da obra com parte do sentido previamente elaborado, acerca do que ainda será lido.

Por fim, reconhecemos que tratar de ensino de literatura parecia, num primeiro momento, apenas mais uma proposta de trabalho. Porém, ao tratar de ensino de literatura à luz da Linguística Aplicada e ancorados nos pressupostos da crítica pós-colonial, reconhecemos que a proposta aqui apresentada pode despertar em nós, professores de língua portuguesa, e concomitantemente responsáveis pelo trabalho com o texto literário em sala de aula, a curiosidade para lermos certas obras a partir da visão pós-colonial. A trajetória de elaboração dos capítulos teóricos, bem como da sequência didática nos apresentou uma nova maneira de ensinar literatura: passamos a ouvir as vozes dos povos colonizados, reconhecendo-os como sujeitos dentro do texto. Antes, no entanto, confessamos que essa voz pouco ou nunca era ouvida. Assim, esperamos que o público leitor dessa proposta, no caso professores da educação básica, seja despertado para aproximar-se da discussão promovida pela crítica pós-colonialista e levar, aos seus alunos, a possibilidade de se posicionarem criticamente quanto a essa questão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada**. Literatura e Cultura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. 2007 O fazer atual da Linguística Aplicada no Brasil: foco no ensino de línguas. In: KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.
- AMORIM, Marcel Alvaro de. (Org.). **Ensino de Literaturas: perspectivas em Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editora, 2017.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3.ed. Lisboa: Editora da Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.
- BARBOSA, João Alexandre. **A Biblioteca Imaginária**. São Paulo: Ateliê Editorial, 1996.
- BECHARA, Evanildo. **Dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 2011.
- BECKER, Fernando. **A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto O'Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: Mec/Semtec, 2002a.
- _____. **PCN+ensino médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002b.
- _____. **Orientações curriculares do ensino médio**. Brasília:MEC/Semtec, 2004.
- BONNICCI, Thomas. **O pós-colonialismo e a literatura: estratégias de leitura**. Maringá: UEM, 2000.
- _____. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá:UEM, 2005a.

- _____. Teoria e crítica pós-colonialista. In: BONNICCI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana(orgs.). **Teoria literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas**. Maringá:UEM, 2005b.
- BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRONTË, Charlotte. **Jane Eyre**. Tradução e notas de Anna Duarte e Carlos Duarte. São Paulo: Martin Claret, 2014.
- BRUMFIT, C. **Theoretical Practice: Applied Linguistics as pure and practical science**. AILA Review, Reino Unido, n.12, 1995.
- CALDAS, Waldenyr. **Literatura da cultura de massa**. São Paulo: Musa Editora, 2000.
- CALKINS, Lucy McCormick. **A arte de ensinar a escrever: o desenvolvimento do discurso escrito**. Tradução de Daise Batista. Artes Médicas: 1989.
- CALVINO, Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. **Vários escritos**. Rio de Janeiro/ São Paulo:Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004.
- CAVALCANTI, M. C. AILA. Um estudo da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In. Signorini & Cavalcanti (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1988.
- CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas: Mercado de Letras, p. 115 - 124.
- _____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Ponte, 1999.
- CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na linguística aplicada no Brasil. In: Signorini & Cavalcanti (orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.
- CEREJA, Wiliam Roberto. **Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura**. São Paulo: Atual, 2005.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.
- _____. **A formação do leitor literário: narrativa infantil e juvenil atual**. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2003.

- COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria: literatura e senso comum**. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão, Consuelo Fortes Santiago. 2.ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- COSSON, Rildo. **Círculos de Leitura e Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- _____. **Letramento Literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- COUTINHO, Afrânio. **Notas de Teoria Literária**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008
- DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (orgs.). **Leitura de Literatura na Escola**. São Paulo, SP: Parábola, 2013.
- DIAS, Daise Lílían Fonseca. **A subversão das relações coloniais em *O Morro dos ventos uivantes*: questões de gênero**. João Pessoa, PB, 2011(tese).
- EAGLETON, Terry. **Teoria da Literatura: uma introdução**. 6.ed. Tradução de Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. de aria Adriana da Silva Caldas. Rio de Janeiro: Fator, 1983.
- FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 13. Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Com todas as Letras**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- _____. Alfabetização. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo: Abril, 2006.
- FONSECA, J.J.S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UCE, 2012.
- FIORIN, J. L. Linguagem e interdisciplinaridade. In: **ALEA**, vol. 10, nº 1. Jan-junho, 2008.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GERALDI, João Wanderley (org). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- HALL, Stuart; WOODWARD, Katryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- _____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, [1992], 2005.
- ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Editora 344, 1996.
- JORDÃO, Clarissa Menezes. **A Linguística Aplicada no Brasil: rumos e passagens**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

- JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KLEIMAN, Ângela B. (org). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. 6ª Ed. São Paulo: Pontes, 1998.
- KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita:** formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** São Paulo: Ática, 1993.
- LIMA, Luiz Costa (org). **A literatura e o leitor:** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- LUKÁCS, Georg. **A teoria do romance.** Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2000.
- MACHADO, Ana Maria. **Como e por que ler os clássicos desde cedo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- MAGALHÃES, Hilda G. D.; BARBOSA, Eliziane de P. S. Letramento literário na alfabetização. In: SILVA, Wagner R; MELO, L. C (org). **Pesquisa & ensino de língua materna:** diálogos entre formador e professor. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.
- MAIA, Joseane. **Literatura na formação de leitores e professores.** São Paulo: Paulinas, 2007.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar.** São Paulo: Parábola editorial, 2006.
- _____. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- _____. **Linguística aplicada como lugar de construir verdades contingentes:** sexualidades, ética e política. Gragoatá, v. 27. p. 33-50, 2009.
- _____. (Org.). **O português no século XXI:** Cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. **Oficina de linguística aplicada:** a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MORTATTI, Maria do Rosário. **Educação e Letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.
- OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Recife, Editora Bagaço, 2005.

- PAIVA, Aparecida *et al* (org). **Literatura e letramento: espaço, suportes e interfaces – o jogo do livro**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2007.
- PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, p. 67-84, 2006.
- PENNYCOOK, A. (2006) Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84.
- PIAGET, J. Epistemologia Genética. Tradução de Os Pensadores. Abril Cultural, 1970.
- PINHEIRO, Hélder. **Pesquisa em Literatura**. 2. Ed. Campina Grande: Bagagem, 2011.
- _____. **Poesia na sala de aula**. 3.ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- REZENDE, Neide Luzia *et al* (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013.
- RHYS, Jean. **Vasto Mar de Sargãos**. Tradução de Léa Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Rocco, 2012.
- _____. **Wide Sargasso Sea**. Introdução de Ângela Smith. London: Penguin, 1997.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.
- _____. Materiais didáticos no ensino de língua. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística Aplicada na Modernidade recente**. São Paulo: Parábola, 2013.
- _____. **Gêneros do discurso no círculo de Bakhtin** - ferramentas para a análise transdisciplinar de enunciados em dispositivos e práticas didáticas. Anais do IV simpósio internacional de estudos e gêneros textuais. Tubarão/SC, agosto de 2007.
- SAID, Edward W. **Cultura e imperialismo**. Tradução de Denise Bottman. São Paulo: Companhia das letras, 2011.
- SAID, E. W. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente**. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- SAUSSURE, F. de. **Curso de Lingüística Geral**. Tradução Antônio Chelini, José Paulo Paes, Isidoro Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SEVERO, C. G.; PAULA, A. C. **No mundo da linguagem:** ensaios sobre identidade, alteridade, ética, política e interdisciplinaridade. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2010. 222 p.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** fundamentos psicológicos para uma nova Pedagogia da Leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

SOUZA, Renata Junqueira de; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola:** reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro.** 2. Ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

TATI, Miécio. **Jane Eyre.** Baseado na obra de Charlotte Brontë. Rio de Janeiro: Ediouro, 1971.

TEBEROSKY, Ana. Tradução de Cláudia Schilling. **Aprendendo a escrever:** perspectivas psicológicas e implicações educacionais. 3.ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. TOLCHINSKY (orgs). **Além da alfabetização:** a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. 4. Ed. São Paulo: Ática, 2000.

TERRA, Ernani. **Leitura do texto literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

UYENO, Elzira Yoko; PUZZO, Mirian Baubab; RENDA, Vera L. B. de S. (orgs.). **Linguística Aplicada, Linguística e Literatura:** Intersecções Profícuas. Campinas, SP: Pontes Editora, 2012.

WIDDOWSON, H. G. The Partiality and Relevance of Linguistic Description. In: **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979a.

_____. Linguistic Insights and Language Teaching Principles. In: **Explorations in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1979b.

_____. **Learning Purpose and Language Use.** Oxford: Oxford University Press, 1983

_____. Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1996.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura:** matizes da figuração. São Paulo:UNESP, 2009.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____. (org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

_____. **A leitura e o ensino de literatura.** Curitiba: Intersaberes, 2012.

_____ (Org.). **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.